تطوير برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية واستقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

إعداد :

عواطف محمود حمدان الشديفات

إشراف :

الدكتور سامي محمد ملحم

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في التربية تخصص (التربية الخاصة)

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمّان العربية

آب \ 2011

ب

التفويض

أنا عواطف محمود حمدان الشديفات
أفوض جامعة عمّان العربية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: عواطف محمود حمدان الشديفات

التوقيع:

التاريخ: ٢٠١١١٨١٢٠

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها " تطوير برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية واستقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ".

واجيزت بتاريخ ...١٥/٨/٢٠١١

أعضاء لجنة المناقشة:	التوقيع
الدكتور سليم الزبون	رئيساً ......
الأستاذ الدكتور جميل الصمادي	عضواً......
الدكتورة سهير التل	عضواً......
الدكتور: سامي محمد ملحم	عضواً ومشرفاً......

شكر وتقدير

بعد أن أكرمني الله عزّ وجلّ بإتمام هذا الجهد أشكر
العلي القدير الذي أتم علي نعمته وفضله
وأحمده حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه
ويطيب لي ان اتقدم بالشكر الجزيل لاستاذي ومشرف
اطروحتي الدكتور سامي ملحم الذي تكبد عناء
متابعتي في كل خطوة خطوتها فكان الاخ الاكبر والكبير
قبل ان يكون الاستاذ، ولاساتذتي الذين ارهقتهم
باستفساراتي فكانوا لي ولزملائي مصدر دعم ومعرفة
لا يتعب ولا يكل
للاساتذة الكرام الذين تكرموا بقراءة الرسالة
وبذلوا من وقتهم وجهدهم لمناقشة الباحثة،
والوصول بالبحث إلى ما يسمو إليه ذوو الهمم.

سعادة الدكتور جميل الصمادي
وسعادة الدكتور سليم الزبون
وسعادة الدكتورة سهير التل

والشكر موصول لمدير ومديرات المدارس ومعلم
ومعلمات صعوبات التعلم الذين كانوا نعم العون
على إتمام هذا البحث.
اما والذي لا ينزل الغيث غيره لو كان للشكر باب
لاهل الفضل ما توانيت عن طرقه ولكنهم يعجزون
الشكر فتعجز بعده الحروف فشكرا لهم جميعا
والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وصلى الله على
نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين،
والحمد لله رب العالمين.

الإهداء

إلى زوجي الغالي وأبنائي الإحباء وأفراد أسرتي ...
لا يجتمع عسر مع يسرين .. فلله الشكر والحمد

إلى والدي الغالي ,, ووالدتي الغالية ...
عين الله رعتني .. وأنتما

إلى أخي الدكتور "عبدالرحمن المطرف" و أختي "راغدة عودة" ...
يسندان سنابل روحي كلما إنحنت من تعب.

قائمة المحتويات

الصفحة	قائمة الجداول	رقم الجدول
57	الخط الزمني لمراحل تطور صعوبات التعلم	1
117	توزيع أفراد عينة الدراسة	2
133	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التقرير الذاتي القبلي والبعدي حسب المجموعة والجنس والمرحلة العمرية.	3
135	تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التقرير الذاتي.	4
136	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس.	5
137	تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والجنس والتفاعل بينهما على مقياس التقرير الذاتي في التطبيق البعدي.	6
139	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي وفقاً لمتغيري المجموعة والمرحلة العمرية.	7
140	تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والمرحلة العمرية والتفاعل بينهما على مقياس التقرير الذاتي في التطبيق البعدي.	8
142	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس والمرحلة العمرية.	9
143	تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والجنس والمرحلة العمرية والتفاعل بينهما على مقياس التقرير في التطبيق البعدي.	10

الصفحة	قائمة الأشكال المحتوى	رقم الشكل
25	النموذج الوظيفي للتقرير الذاتي "وايمر"	1
66	تصنيف صعوبات التعلم	2
138	رسم بياني يمثل أثر التفاعل بين الجنس والمجموعة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي.	3
141	رسم بياني يمثل أثر التفاعل بين المرحلة العمرية والمجموعة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي.	4
144	رسم بياني يمثل أثر التفاعل بين الجنس والمجموعة والمرحلة العمرية على مقياس التقرير الذاتي لدى المجموعة الضابطة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي.	5
145	رسم بياني يمثل أثر التفاعل بين الجنس والمجموعة والمرحلة العمرية على مقياس التقرير الذاتي لدى المجموعة التجريبية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي.	6

تطوير برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية واستقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

إعداد :

عواطف محمود حمدان الشديفات

إشراف :

الدكتور سامي محمد ملحم

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية واستقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث قامت الباحثة باختيار وتعيين العينة عشوائياً، ثم تم تطبيق مقياس التقرير الذاتي على المجموعة التجريبية والضابطة، وتم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، ثم خضعت المجموعتان إلى مقياس التقرير الذاتي مرة أخرى.

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين العمريتين (9-12) سنة، (13-15) سنة، من الذكور والإناث، في مدارس التعليم العام في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، مكونة من (80) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، 40 طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية، 40 طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة.

هذا وقد تم استخدام جداول علامات مادتي اللغة العربية والرياضيات للفصل الدراسي الأول للعام 2010\2011، اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة العادي لقياس الذكاء لتحديد أفراد العينة. واستخدمت مقياس التقرير الذاتي في نسخته العربية لقياس مهارات التقرير الذاتي لدى عينة الدراسة. كما أعدت برنامجاً تدريبياً قائماً على أسس النظرية المعرفية \ السلوكية للتدريب على مهارات التقرير الذاتي، حيث استغرق تطبيق البرنامج ثمانية أسابيع، بواقع جلستين اسبوعياً.

ولتحليل البيانات واستخراج النتائج تم استخدام الاساليب الإحصائية مثل النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومعاملات الإرتباط، وتحليل التباين المصاحب.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **α = 0.05** بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التقرير الذاتي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى **α = 0.05** في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد كان التحسن لصالح الإناث. كما أظهرت وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى **α = 0.05** في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الفئة العمرية العليا (13–15) سنة، مقارنة بالدنيا (9–12) سنة. وأظهرت أيضاً وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى **α = 0.05** في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث تحسن مستوى مهارات التقرير الذاتي لدى الإناث بعد تنفيذ البرنامج عنها للذكور وكانت أعلى لدى الفئة العمرية العليا (13–15) سنة، مقارنة بالفئة العمرية الدنيا (9–12) سنة. وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات.

Developing a Training Program based on a Cognitive Behavioral Theory and Investigating its Effectiveness upon Self-Determination Skills of Students with Learning Disabilities.

Prepared By

Awatif Mahmoud Hamdan Alshdayfat

Supervised by

Dr. Sami Melhem

Abstract

The study aimed to Developing a Training Program based on a Cognitive Behavioral Theory and Investigating its Effectiveness upon Self-Determination Skills of Students with Learning Disabilities.

Used quasi-experimental methodology, where the researcher chose the samples randomly. The self-determination measure has been applied on the empirical group as well as the control group. Also, a training program has been applied on the empirical group only, after that, both groups have been exposed again to the self-determination measure.

The population Consists of students with learning disabilities in two age stages (9-12) years, and (13-15) years, males and females in public education schools in Jordan. The study sample consisted of two groups, experimental groups and control groups, The groups consist of 80 students who have been chosen randomly. 40 students in the experimental group and, 40 students in the control group.

The researcher has used the score sheets for two courses Arabic language and math in the first semester, Raven progressive matrices test has been applied for IQ test. Also, The Arc's Self-Determination Scale, the Arabic version, has been applied in order to measure the self- determination skills for the sample group. Moreover, the researcher prepared a training program based upon cognitive behavioral theory for self determination skills training. The program application took 8 weeks on 2 sessions weekly. After the application, the students of the two groups" empirical and control" have undergone The Arc's Self-Determination Scale test again to measure the improvement in the self-determination skills for the study sample.

And to analyze the data and extract the results were used statistical methods such as percentages and averages, standard deviations, correlation coefficients, and Analysis of Covariance.

The findings indicated that there were statistically significant differences at $\alpha = 0.05$ among the scores of the experimental group individuals and the scores of the control group individuals showed on the self-determination measure in the dimensional measurement for the empirical group. There were statistically significant differences at $\alpha = 0.05$ for the enhancement of self determination skills for students with disabilities, the percentage of the improvement was more on the females than males. There were statistically significant differences at $\alpha = 0.05$ for the enhancement of the self-determination skills for students with learning disabilities, the percentage of the improvement was more on the age stage (13-15) years in comparison with the age stage (9-12) years. And There were statistically significant differences at $\alpha = 0.05$ for the enhancement of the self- determination skills for students with learning disabilities, where the level of self-determination skills have improved for the female more than the males and the improvement also was more in the age stage (13-15) in comparison with the age stage (9-12).

Based on the results of the study the researcher has recommended a number of recommendations.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

إن الاهتمام بتعليم ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities وتدريبهم تنطلق أساساً من رغبة المجتمع وتوقعاته حول أهمية وفائدة تعليم هذه الفئة. والافتراضات حول ما هو الأهم وما هو الممكن في تعليم هؤلاء الأفراد. وحقهم بتوفير فرص التعليم المناسبة لاكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لدعم الاستقلالية الذاتية والمسؤولية الاجتماعية لديهم، وصعوبات التعلم من الإعاقات التي قد تظهر آثارها في أعمار مختلفة، ولكن الإهتمام بمعالجتها وتلافي آثارها يكون مبكراً كمحاولة لمساعدة ذوي صعوبات التعلم على التكيف مع ظروف حياتهم والتكيف مع كل المتغيرات التي قد يواجهونها.

ولأن فترة المراهقة تعد إحدى الفترات الحرجة من العمر، حيث يصبح الفرد مسئولاً عن نفسه و هو ما يزال تحت المظلة العائلية من التوجيه و الحماية. وبالرغم من اعتماده على ذويه، فإنه يشكل لنفسه هوية جديدة. فهو يستثمر وجود أبويه ليزداد معرفة بنفسه، واستكشافاً للعالم من حوله. و يبحث عن فرص لاختبار قدراته بانتحاله أدوراً جديدة، فيتخذ خصائص جديدة و يطرح أخرى ليرى أيهما يساعده على إقامة علاقات مع الآخرين و يكون مرتاحاً ضمن حدوده، فالمراهقة فترة تعلم الفرد فنون العيش، وهي فترة تجريبه لقدرته على التوافق حسب مختلف دروب الحياة (عواد، 2005).

إن الأفراد العاديين غالباً ما يعرفون ماذا يريدون لهذا نجدهم يستخدمون مهارات التأييد الذاتي للحصول عليه، فمن خلال وعيهم بحاجاتهم الشخصية، يقومون باختيار أهدافهم ويقررونها ذاتياً، ويسعون بإصرار لتحقيقها، الأمر الذي يولد لديهم معرفة مسبقة بحاجاتهم، وقدرتهم على التقييم لمستوى التقدم الذي احرزوه في سبيل تحقيق تلك الأهداف، وضبط أدائهم، وإيجاد منهج مميز لحل مشكلاتهم (Martin, Marshall, & Maxson, 1993)، ولكن هذا الأمر يختلف مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم بسبب وجود قصور في التنظيم الذاتي للتعلم لديهم، فهم أقل في الكفاءة المعرفية المدركة، وفي تنظيم تعلمهم ذاتياً، حيث يفشلون في معالجة المعلومات بطريقة موجهة نحو الهدف، وفي تطبيق استراتيجيات مناسبة لإنجاز هذه الأهداف، وبالتالي فإن تنمية مهارات التنظيم الذاتي يساعد في إصلاح كل هذا القصور (Miranda, Villaescusa, & Vidal-Abarca, 1997). إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يكونون أقل ثقة بذواتهم، كما يفتقدون إلى مفهوم- ذات إيجابي، وعلى هذا، فإنه يمكن تفسير انخفاض مفهوم الذات لدى هؤلاء نتيجة لتكرار خبرات الفشل الأكاديمية لديهم، والافتقار إلى تقديرهم لذواتهم من قبل أنفسهم (Chapman , 1988). كما أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما يتخرجون من المدرسة يواجهون صعوبات عدة بسبب إنتقالهم إلى الحياة الإجتماعية العامة والعمل، أو مرحلة التعليم الجامعي، لهذا يصبح لزاماً عليهم إيجاد نوع من التوافق بين تلبية الاحتياجات الرئيسة في مواقف الحياة المختلفة (العمل، المدرسة، المنزل، المجتمع) وإرضاء المعايير والتوقعات التي يعقدها الأخرون عليهم (ميرسر وميرسر، 2008).

تؤثر صعوبات التعلم سلباً في مهارات التعلم، وبدوره يقود هذا الأثر إلى فشل عملية التعلم، ولإنقاذ هؤلاء المتعلمين من هذه الدائرة المعتمة يتعين تدريبهم على استخدام الاستراتيجيات،

والمهارات، والطرق الفعالة الرامية إلى التغلب على صعوبات التعلم التي يعانون منها، وقد أكدت العديد من الأبحاث (Butler ,1995) على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يعملون غالباً على تعديل الاستراتيجيات بشكل مستقل لكي تتناسب مع متطلبات المهام المختلفة.

ولقد عبر الكثير من الأباء والباحثين وصناع السياسة عن قلقهم ازاء ارتفاع مستوى البطالة والفقر الذي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم بعد استكمالهم برامجهم التعليمية، لهذا أصبحت الكثير من مدارس العالم تستخدم أسلوب تعليم مهارات التقرير الذاتي لتحفيز الطلبة بشكل أفضل، ولتلبية الحاجات التعليمية المتزايدة لدى الصغار والكبار من أجل رفع مستوى تحمل المسؤولية لديهم في كل تفاصيل الحياة. وذلك من خلال مساعدتهم في تحديد احتياجاتهم وتطوير الاستراتيجيات المناسبة لإشباع هذه الحاجات (Wehmeyer, 2004). كما أن فكرة التقرير الذاتي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة تعتمد أساساً على مجموعة مبادئ راسخة في المساواة وحقوق الإنسان. وهي تقوم على حرية الفرد في إختيار خطة حياته بحيث يملك السيطرة على قراراته واهدافه ويتحمل مسؤولية ونتائج تلك القرارات (Izzo & Lamb, 2003).

يبدأ الفرد بإكتساب مهارات التقرير الذاتي Self–Determination منذ صفوف المرحلة الأساسية الأولى، باعتبارها خليطا من المهارات التي تسهل عملية التنظيم الذاتي والسلوكات الموجهة نحو الهدف، كما تعتبر مهارات متعددة الأوجه ومترابطة، تحدد القدرة على الدمج بين الأبعاد المترابطة العديدة في الاستقلال والتحكم الذاتي : كالوعي (المعرفة)، ومفهوم الذات (التصور)، والدعوة (الدعم)، والتحقيق (الفهم)، والاحترام الذاتي (الاحترام)، والقبول (الموافقة)، والتمكين (السلطة)، والتفكير (الصورة)، والمراقبة (الإدارة)، والتنظيم (التعديل)، وبعبارة أخرى،

فإن الطلبة الذين هم على علم ووعي، ولديهم صورة جيدة عن ذواتهم ومتوافقين معها لأنهم يملكون تصور إيجابياً عن أنفسهم، يكونون أكثر قدرة على التجريب والتكيف مع بيئاتهم، ويكون الطالب قادراً على تحديد أهدافه بنفسه، وقادرا على ضبط استجاباته للأحداث بطريقة مستقلة، ويملك السلطة عليها، وهو بهذه الطريقة يعمل على تحقيق ذاته بالطريقة التي يحددها ويقررها هو لا تلك التي يقررها عنه الآخرون (Wehmeyer, Argan, & Hughes, 2000) .

لقد بدأ مجال التقرير الذاتي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ينال اهتماماً واضحاً في منتصف عام 1980 م وقد عرفه فيلد ومارتن وميللر وورد وويهمير(Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998) بأنه مجموعة من المهارات والمعارف والإعتقادات التي تمكن الفرد من المشاركة في تحديد الهدف، والتنظيم والتحكم الذاتي والاستقلالية في السلوك، وفهم نقاط القوة، وما هي القيود التي يخضع لها، والإيمان بالذات، وبأن هذه الذات قادرة على أن تمتلك قدرة وفعالية أكبر بالسيطرة على مصيرها وأهدافها وتتخذ طريقها نحو النجاح.

لقد وجد وايمر وشوارتز(Wehmeyer & Schwartz, 1997) أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يمتلكون مهارات التقرير الذاتي تكون نتائجهم التعليمية أكثر إيجابية ويمتلكون فرصة أكبر للنجاح في تحقيق الانتقال إلى مرحلة البلوغ، بما في ذلك تحقيق العمالة والاستقلال المجتمعي، ويبرز ذلك من خلال تطوير الكفاءة الذاتية لديهم.

يحتاج معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى التوجيه والدعم والتشجيع، أو تعليمات مباشرة لتعلم مفاهيم جديدة (Campbell–Whatley, 2008). مما يجعل استخدام المعلمين ومعلمي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التقرير الذاتي وسيلة ضرورية لمساعدة طلبتهم على تطوير

المهارات التي يحتاجونها لأختيار برامجهم التعليمية التي يرغبون فيها، وتحقيق أهدافهم التعليمية، والإستعداد للحياة بعد التخرج، ويمكن تطوير المناهج والتعليم، والعديد من الأنشطة التعليمية الأخرى على نحو يعزز التقرير الذاتي، حيث يركز المعلم على هذه العملية، ويدرك احتياجات الطلبة الفردية، فيعمم مهارات التقرير الذاتي والمواقف التي تدعمه.

ويجب أن يدرك المربون أن التقرير الذاتي هو دالة للتفاعل بين مهارات الفرد والفرص التي توفرها بيئاتهم، لهذا يجب أن تصمم الدروس بحيث تضع في اعتبارها التركيز على اكتساب المعرفة والمهارات والمعتقدات المرتبطة بتحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة (2004, Betsy).

لقد ظهرت العديد من النماذج التي تستخدم مهارات التقرير الذاتي، وقام العديد من الباحثين بتطوير وتقييم التدخلات التعليمية التي تدعم وتشجع هذه المهارات لدى الطلبة العاديين بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، مثل زيادة الفهم والوعي الذاتي لدى الفرد، وتحسين مهارة صنع القرار، وتدريبهم على كيفية تحديد الأهداف ومهارات تحقيقها، وتعزيز مهارات الإتصال والعلاقات مع الآخرين، وتطوير مقدرة الفرد على تأييد ذاته، والفرح بالنجاح، والتعلم من خلال التجارب التي يمر بها، والتي تضاعف مقدرته على تحقيق ذاته. وقد كان العنصر المشترك المثالي في العديد من برامج التقرير الذاتي هو وجود فلسفة توجه الفرد لتحقيق أهدافه، ووجود الدافع المصاحب لها، لمعرفة التقرير الذاتي وتعزيز الممارسات التي ترسخه، والقيام بتنفيذ هذه الممارسات في المدرسة أو المكان الذي يتواجد فيه. مع العلم أن برامج التقرير الذاتي تكون محدودة التأثير إن لم تجد الدعم الإداري اللازم الذي يسند المعلمين ويوفر لهم المتطلبات التي تدعم تحقيق

أهداف هذه البرامج والاستراتيجيات(Algozzine, Browder, Karvonen, Test, & Wood, 2001).

وللأهمية الكبرى التي تتعلق بتنمية الفرد وتربيته التربية السليمة والصحيحة، وحق كل فرد أن يحصل على التعليم اللائق بحيث تتاح له الفرص المتساوية مع أقرانه ليأخذ دوره في الحياة، تبرز أهمية تربية وتدريب الصغار والمراهقين والشباب من ذوي صعوبات التعلم على مبادئ ومهارات التقرير الذاتي، لما لهذه المهارات من دور في تحسين سلوكات وانفعالات الفرد، والتي تقود بدورها إلى تحسين أدائه التحصيلي وتكيفه الإجتماعي.

وقد جاءت هذه الدراسة لتطور برنامجا تدريبيا يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية واستقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو تطوير برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية\السلوكية واستقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

عناصر المشكلة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي في تحسين مهارات التقرير الذاتي (الاستقلالية، الضبط الذاتي، التمكين النفسي، تحقيق الذات) لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ؟

2. هل للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس أثر في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ؟

3. هل للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمرحلة العمرية أثر في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

4. هل للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس والمرحلة العمرية أثر في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ؟

فرضيات الدراسة:

أمكن للباحثة صياغة الفرضيات التالية لأغراض الدراسة الحالية:

1. لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للبرنامج التدريبي في تحسين مهارات التقرير الذاتي (الاستقلالية، الضبط الذاتي، التمكين النفسي، تحقيق الذات) لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

2. لا يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3. لا يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمرحلة العمرية في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

4. لا يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس والمرحلة العمرية في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتصدى لدراسته، حيث أنها تسعى لدراسة فاعلية برنامج معرفي/ سلوكي لتنمية مهارات التقرير الذاتي، لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، وبالتالي فإن موضوع الدراسة ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أم من الناحية التطبيقية.

فمن الناحية النظرية : تشكل الدراسة الحالية إضافة معرفية لموضوع مهارات التقرير الذاتي الذي لم يتناوله أي باحث على المستوى المحلي – بحسب علم الباحثة –. فمن المتوقع أن تسلط الضوء على الأدب النظري الذي إهتم بدراسة التقرير الذاتي بمهاراته المختلفة، وأهمية تدريب طلبة المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية على تلك المهارات لتسهيل عملية إنتقالهم نحو الدراسة الجامعية أو نحو الحياة. كما أنها تشكل إضافة معرفية للاتجاه المعرفي / السلوكي، قد يفتح المجال أمام بحوث أخرى تلقي الضوء على فاعلية التدريب على مهارات التقرير الذاتي المختلفة وأهميتها في هذه المرحلة العمرية. وبالتالي فإن هذه الدراسة سوف تدعم حاجة البحث العلمي إلى تصميم برنامج معرفي/ سلوكي فاعل، لتقديم المعرفة والتدريب والدعم والتعزيز لفئة من الطلبة هم في أمس الحاجة إلى مثل هذه المهارات.

إن عرض مهارات التقرير الذاتي المتمثلة في (الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات) وما يتشعب عنها من مهارات تعد حجر الأساس في التخطيط لأهداف ومستقبل الطالب العادي ناهيك عن الطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم، وتقديم نموذج تدريبي للطالب

ومعلميه لتطوير مهارات حل المشكلات وتحديد الأهداف والوعي الذاتي وتنمية المقدرة على القيادة.

أما من الناحية التطبيقية:

فتبرز الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في:

- تطبيق برنامج معرفي/ سلوكي يهدف إلى تنمية مهارات التقرير الذاتي لدى عينة الدراسة مما يساعدهم على تطوير فهم أفضل لذواتهم وقدراتهم، والتعرف على حاجاتهم ومواهبهم وامكاناتهم ونوعية التعليم أو المهنة التي يريدونها، ليتمكنوا من المواءمة بين قدراتهم ومتطلبات التعليم والحياة، عن طريق اتخاذ القرار المناسب من خلال إتباع استراتيجيات وأساليب حل المشكلات واتخاذ القرارات التي تؤدي بهم إلى الحل الصحيح للموقف المشكل والاهتمام بتوظيف مهارات التقرير الذاتي كحل المشكلات واتخاذ القرار في مجمل مواقف حياتهم الدراسية واليومية.
- تشجيع المعلمين الذين يتعاملون مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يمارسوا تنمية وتحسين مهارات التقرير الذاتي في المواقف التعليمية/ التعلمية التي يخططون لها وينفذونها في غرفة الصف، وذلك بالاستناد إلى المبادئ والأسس التي تقوم عليها الممارسات التدريسية السليمة، وتدعم مبادئ التقرير الذاتي.
- إفادة المعلمين والاباء والمشرفين التربويين والمعنيين بإعداد المناهج الدراسية في المرحلة الاساسية والثانوية في تدريب الطلبة على مهارات التقرير الذاتي وتنميتها.

التعريفات النظرية والإجرائية

1-البرنامج المعرفي / السلوكي : Cognitive behavioral program

يعرف البرنامج المعرفي/ السلوكي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه مجموعة من الخبرات والأنشطة العقلية والتعليمية العملية، المستندة إلى مهارات (مهارة اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلة، مهارة تحديد واتخاذ القرار، استقلالية الحياة وتحمل المخاطر ومهارة الأمن، مهارة تحديد وتحقيق الأهداف، مهارة الكفاءة الذاتية والقيادة، فعالية الذات الإيجابية وتوقع النتائج الإيجابية، مهارة تنظيم الذات، فهم الذات والوعي الذاتي).

2-التقرير الذاتي : self-determination

عرّف فيلد وزملاؤه (Field, et al.; 1998) التقرير الذاتي بأنه مزيج من المهارات والمعارف والمعتقدات التي توجه الفرد للمشاركة في سلوك ما أو تحقيق هدف معين، بما يحتاج من تنظيم ذاتي واستقلالية، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه، مع ايمانه بذاته واعتقاده بأنه قادر وفعال، هذه المهارات التي تجعل الفرد قادرا على السيطرة على حياته واتخاذ قراراته المختلفة وحل المشكلات التي قد تعترضه في كافة امور حياته.

ولأغراض هذه الدراسة يعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (ARC) للتقرير الذاتي الذي قام بترجمته الى العربية عواد والشحات (2004).

3- صعوبات التعلم : Learning Disability

يعرف مفهوم صعوبات التعلم بأنه مصطلح عام يصف مجموعة من الطلبة في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع انهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو اجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة. ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية والمضطربون انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة، كما تستبعد حالات الأطفال الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي يرجع سببه إلى الظروف أو المؤثرات البيئية، أو الثقافية أو الاقتصادية (عواد،2011).

ولأغراض هذه الدراسة يعرف إجرائياً بأنهم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9-15) عاماً ممن ينتظمون في مدارس التعليم العام، ويلاحظ عليهم قصور في تحصيلهم الدراسي بينما تؤهلهم قدرتهم العقلية لأداء دراسي أفضل، على أن لا تكون هذه الصعوبة ناتجة عن إعاقة حسية أو مشكلات بيئية أو إضطرابات نفسية، وتنطبق عليهم محكات التشخيص المسجلين أو كانوا يراجعون غرف مصادر التعلم. ومعدل درجاتهم في مادتي اللغة العربية والرياضيات تنحرف عن متوسط درجات زملائهم في ذات المرحلة بانحراف معياري واحد أو أكثر. وممن حصلوا على درجة 70-90 درجة ذكاء على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة العادي.

محددات وحدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- عينة من الطلبة ممن يعانون من صعوبات التعلم، تتـــراوح أعمـــارهم بـــين (9 –15)عامـــاً، الملتحقين في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق.
- الأدوات المستخدمة في الدراسة وهي مقياس التقرير الذاتي بابعاده (الاستقلالية، التنظيم الذاتي، التمكين النفسي، تحقيق الذات)، واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة للبيئة الأردنية.
- الزمن الذي أجريت فيه الدراسة وهو الفصل الدراسي الثاني من العام 2010/ 2011.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل كلا من الإطار النظري والدراسات السابقة:

القسم الاول: الإطار النظري:

مقدمة:

إذا كان الهدف الأساسي من التعليم الخاص والتعليم بشكل عام، هو ضمان تحقيق نتائج أفضل في العمل والحياة المجتمعية، فمن الأهمية بمكان أن تدعم الممارسات والسياسات التعليمية البرامج والمناهج التعليمية التي تركز على تعزيز التقرير الذاتي وإكتساب مهاراته.

لقد أصبح تعزيز التقرير الذاتي من أفضل الممارسات في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فالتحصل الأكاديمي وحده لن يقود إلى نتائج ايجابية لدى هذه الفئة، لأنهم بحاجة إلى خدمات تعليمية تدعمهم وتقوم على خدمتهم من أجل تعزيز وتحسين إكتساب المهارات في جميع تفاصيل حياتهم المدرسية والشخصية، وتحتل هذه الخدمات والمهارات الأهمية القصوى حين يكون الطالب في المرحلة الإنتقالية من المدرسة إلى الجامعة أو الحياة، حيث تشمل مهارات التقرير الذاتي والتأييد الذاتي، والمهارات الإجتماعية، ومهارات تنظيمية، والإتصال التواصل مع الزملاء، وحل النزاع، والمهارات المهنية، والبناء والتطوير الوظيفي، والحاسوب والكفاءة التقنية (Agran, Wehmeyer, Hughes, Martin, Mithaug, Harris,& Graham, 2007).

1: التقرير الذاتي

1 :1 المنظور التاريخي للتقرير الذاتي في التربية الخاصة

أول ظهور لمفهوم التقرير الذاتي لذوي الاحتياجات الخاصة في كتابات نيرج Nirje في عام 1972، حيث أشار أنه يسعى لجعل هؤلاء الأفراد مقررين ذاتياً، لأنهم يستطيعون ذلك، ولأنه يجب أن يكون لهم دور فاعل في اتخاذ القرارات التي تعنيهم، وقد دعت مؤلفات نيرج Nirje إلى إجراءات واسعة من شأنها أن تمكن هؤلاء من تحسين سيطرتهم على حياتهم ومصيرهم، بما في ذلك الاختيار والسيطرة على النشاطات الشخصية والتعليم، والاستقلالية، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والحصول على المعلومات التي تسهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات (Ward, 2005)، لقد ساوى نيرج Nirje التقرير الذاتي مع الاحترام والكرامة التي هي حق للجميع، وحدد المكونات الأساسية للتقرير الذاتي حسب رأيه والتي تتمثل بـــ : (ممارسة الاختيار، توكيد الذات، الإدارة الذاتية، المعرفة والإدراك الذاتي، صنع القرار، التأييد الذاتي، الفعالية الذاتية، صنع القرار، الاستقلال الذاتي والاستقلالية). وقد أكد من عاصروا نيرج Nirje أنه كان مدافعاً عن حقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وأنه أول من دعا أن تتاح لهم فرصة اختبار حق المخاطرة dignity of risk (Ward, 2005).

أما الظهور البارز التالي لهذا المفهوم في أدبيات وأبحاث التربية الخاصة وخدماتها فلقد كان في مبادرة مكتب التعليم الخاص وإعادة التأهيل في العام 1988، Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS)، والتي دعت إلى توفير المزيد من الفرص لإسهامات إضافية لذوي الاحتياجات الخاصة في المشاركة باتخاذ القرارات التي تؤثر على حياتهم،

حيث قامت بدعم 26 مشروعاً تهدف إلى تعريف وتعليم المهارات اللازمة لتحسين التقرير الذاتي، وأنتجت العديد من البرامج والمواد وأدوات التقييم والمناهج التي تستخدم حتى اليوم في دعم وتحسين التقرير الذاتي في المدارس والمراكز الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث شكلت هذه المبادرة دفعة كبيرة للتركيز على التقرير الذاتي في برامج التعليم الخاص، والخدمات المقدمة في المرحلة الإنتقالية (Grigal, Neubert, Moon, Graham, 2003).

وفي بداية التسعينيات مولت مؤسسة روبرت وود جونسون سلسلة من مشاريع التقرير الذاتي الناجحة، والتي ركزت على فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث اتيحت للمشاركين فرصة السيطرة على الموارد المالية من أجل توجيه الرعاية الخاصة بهم، كما دعمت هذه المشاريع الأساس القائل بأن التقرير الذاتي يقوم على خمسة مبادئ مترابطة هي: (الحرية، السلطة، الدعم، المسؤولية، والتثبيت) (Nerney, 2001).

وأشار وايمر (Wehmeyer, 1992) في دراسة له إلى أن النقطة الحاسمة لنجاح خدمات التعليم الخاص التي تقدم إلى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هي الدرجة التي يصبح فيها هؤلاء الطلبة من القوة والقدرة بحيث يستطيعون أن يديروا أمور حياتهم بأنفسهم.

وأكد هالبيرن Halpern أنه لكي تنجح العملية الانتقالية للطلاب يجب أن تبدأ قبل أي شيء بمساعدتهم على إكتساب شعور التمكين مع احترام خططهم الخاصة في الانتقال (Grigal, et al., 2003). خلال تلك الفترة ومنذ بداية التسعينيات أجريت العديد من الدراسات والأبحاث الطولية والاستقصائية ودراسات المتابعة للعديد من المشاركين في البرامج التربوية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، قدمت دفعة كبيرة جداً للتركيز على التقرير الذاتي وأهميته لدى هؤلاء

الأفراد، حيث وجدت الدراسات أن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة حققوا نتائج أقل بكثير من المرجوة من تلك البرامج لعدم تركيز إهتمامها على مهارات التقرير الذاتي وأهمية تعليم وتدريب هؤلاء الأفراد عليها (Field, et al.,1998).

وتعد الدراستان الطوليتان التي قام بهما كل من ويمر ولاتنمور وجوجينسن وبالمر وثومبسون وشوميكر وشوارتز (Wehmeyer, Lattimore, Jorgensen, Palmer, Thompson, Schumaker, 2003. ; Wehmeyer & Schwartz, 1997) من أهم دراسات التقرير الذاتي، حيث وجدوا من خلالها أن الطلبة الذين غادروا المدرسة، وكانوا يتمتعون بمستوى إيجابي وعالٍ من التقرير الذاتي كانت فرصتهم في الاستقلال والعمل بوظائف أفضل، واستقرارهم في وظائفهم، والحصول على رواتب مرتفعة، كانت أكبر بكثير من فرصة أقرانهم ممن حققوا مستوى منخفضا في التقرير الذاتي.

وأخيراً، فإن تكنولوجيا التعليم قد أسهمت في التركيز على التقرير الذاتي ومهاراته وأهميتهما، وقد حدث تحول هائل في استراتيجيات التعليم التي كانت تعتمد أساساً على المعلم، ثم أصبحت تعتمد على نشاط المتعلم، بحيث أصبح مشاركاً فاعلاً في العملية التعليمية (Field, et al., 1998).

1: 2 ما هو التقرير الذاتي ؟

يعد التقرير الذاتي بناءً يتضمن عنصرين أساسيين هما (الحقوق / والقدرات)، فهو يدل على حق الفرد ومقدرته على السيطرة بشكل مباشر على مقدرات حياته. وهذا البناء مستمد من علم السياسة المتعلق بحق الشعوب في تقرير مصيرها وحكم نفسها بنفسها. ومن هنا جاء تشديد

المدافعين عن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في حقهم الطبيعي في أن يتحملوا مسؤولية حياتهم وأن يسيطروا عليها. لهذا أصبحت جل جهودهم تنصب على تعزيز وتحسين مقدرة هؤلاء الأفراد على السيطرة بانفسهم على حياتهم، وممارسة حياتهم بالطريقة التي يرونها مناسبة من خلال تدريبهم على مهارات تحديد الأهداف، وحل المشكلات، وصنع القرار، ومهارات التأييد الذاتي، بل وركزت هذه الجهود أيضاً على توفير الدعم والفرص الملائمة لكي يتعلم هؤلاء الأفراد هذه المهارات.

يقول أجران ووايمر (Agran & Wehmeyer ,2003) إنه من المهم إدراك أبعاد مفهوم التقرير الذاتي Self-Determination لفهم أكثر عمقاً للرسالة التي تقول:" أين كنا؟، إلى أين نذهب؟، ولماذا كل هذا؟"، واكدا على أن التقرير الذاتي ليس برنامجاً ولا طريقة لشخص ما لكي يقوم بشيء ما. فالتقرير الذاتي ليس طريقة يتم التخطيط بها، أو طريقة لتقديم الخدمات بوساطتها. ولكنه في الحقيقة مساعدة الأفراد لكي تحدث الأشياء التي يريدونها في حياتهم. فهو ليس إنعكاساً لمجرد وجود بديل، بل هو يتعلق بالعمليات، أو اتخاذ القرارات المستند إلى مجموعة من البدائل المتاحة، وهذا الأمر يتطلب توافر حدٍ أدنى من أمور أساسية ثلاثة هي :

1. وجود بديل مرغوب فيه (كالذهاب إلى مكان ما).
2. أشياء أخرى، بدائل مختلفة ومتعددة (كالبقاء في البيت).
3. رفض البديل أ, والبديل ب والبحث عن البديل ج (البدائل المتاحة لم تعجبني دعونا نبحث عن بديل آخر) (Agran, & Wehmeyer , 2003).

ورغم أن هذا المفهوم ظهر في مجال التربية الخاصة منذ بداية التسعينيات، إلا أنه حظي بإهتمام كبير من قبل الباحثين، فأطلقوا تعريفات مختلفة له، كل بحسب الزاوية التي كان ينظر منها إلى المفهوم، وفيما يلي استعراض لأهم التعريفات التي تناولت هذا المفهوم :

عرّف **قاموس التراث الأمريكي** للغة الانجليزية، 1992 التقرير الذاتي بأنه" ممارسة الفرد لسلوكاته وتصرفاته، واختيار حياته دون إكراه، وبإرادة حرة " (Ackerman, 2006).

ويرى **شلوس وزملاؤه** (Schloss, Alper & Jayner,1993) بأن التقرير الذاتي يشير إلى قدرة الفرد على النظر في الخيارات المتاحة واتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت قرارات تتعلق بالحياة أو البيت أو المدرسة، أو العمل أو حتى خلال فترة الراحة. إن التقرير الذاتي يؤدي إلى التمكين، ومعرفة ما يمتلك الفرد من الحقوق والقدرات التي تمكنه من السيطرة على حياته بالشكل المناسب.

أما **وايمر وزملاؤه** (Wehmeyer, et al., 2000) فيرون أن التقرير الذاتي ما هو إلا مزيج من المهارات، وعمليات تنظيم الذات، والسلوكات الموجهة نحو تحقيق الهدف، فترابط المهارات في التقرير الذاتي متعدد الأوجه والأشكال، ولكي تصبح مقرراً ذاتياً يجب أن تكون قادراً على المناورة. وان تتفاعل العديد من الأبعاد النفسية في داخلك كالوعي، والتصور، والدعم، والفهم، والاحترام والتقدير، والقبول، والتمكين، والتأمل، والإدارة، والتنظيم، بعبارة أخرى فإن الأفراد الذين يملكون المعرفة والعلم تتكون لديهم صورة جيدة تقودهم إلى تكوين تصور إيجابي عن أنفسهم، مما يجعلهم أكثر قدرة على إدارة وضبط بيئتهم، فيصبحون قادرين على تحديد الأهداف، والسيطرة على

أنفسهم أثناء الاستجابة للأحداث بشكل مستقل ومتمكن، مما يخلق لديهم القدرة والإكتفاء الذاتي لتحقيق ذواتهم بشكل ما.

ويعتقد **وورد** (Ward, 1992) أن التقرير الذاتي هو الهدف الحاسم للأفراد، خاصة من يدخلون مرحلة البلوغ، وعرف التقرير الذاتي على أنه " المواقف التي تسمح للفرد من خلالها أن يحدد أهدافه بنفسه، ويحدد قدرته على تحقيق تلك الأهداف وأمكانية بلوغ تطلعاته"، كما يعتقد أن السمات الكامنة إلى التقرير الذاتي تشمل (الإدراك، الحزم، الإبداع، الفخر، والتأييد الذاتي).

وعرف **هوفمان و فيلد** (Hoffman & Field,1995) التقرير الذاتي بأنه " قدرة الفرد على تحديد وتحقيق الأهداف التي تستند بالإساس إلى معرفته وتقديره لذاته ".

وقدم سيرنا ولوسميث(Serna & Lau-Smith, 1995) تعريفاً للتقرير الذاتي يشير إلى وعي الفرد بقوته الشخصية وضعفه أيضاً، القدرة على تحديد الأهداف، والحزم في الوقت المناسب، والقدرة على التفاعل مع الآخرين باسلوب كفؤ اجتماعياً "

وعرف **كوك وبيترسون وجونكاز** (Cook, Petersen, & Jonikas, 2004) التقرير الذاتي بأنه " امتلاك الحرية في أن تكون مسؤولاً عن حياتك الخاصة، تختار المكان الذي تريد العيش فيه، والأشخاص الذين تقضي معهم الوقت، وما هي الأشياء التي تريد فعلها، إنه يعني الحصول على الموارد التي تحتاجها لخلق حياة جيدة، وأن تتخذ قرارات مسؤولة، وهو يعني أيضاً اختيار أين، ومتى، وكيف تحصل على المساعدة لمواجهة أية مشكلات قد تواجهك.

واشار إليه كل من كوك وجونكاس بأنه حق الأفراد في امتلاك السلطة الكاملة على حياتهم الخاصة، وهو يشمل المفاهيم التي هي محور الوجود في مجتمع ديمقراطي، بما في ذلك حرية الاختيار، الحقوق المدنية، والاستقلالية والتوجه (Cook & Jonikas, 2002).

إن مجمل هذه التعريفات تؤكد على أن الشخص المقرر ذاتياً هو الذي يمتلك المعارف والمهارات والمعتقدات التي تمكنه من المشاركة في توجيه الهدف، والتنظيم الذاتي، والسلوك بشكل مستقل. وعندما يتصرف الأفراد على أساس هذه المهارات والمواقف فإنهم يصبحون أكثر مقدرة على السيطرة على حياتهم، والقيام لاحقاً بدور ناجح في المجتمع.

ويلاحظ إن من الموضوعات المشتركة بين تعريفات التقرير الذاتي مفاهيم (الاختيار، اتخاذ القرار، تحقيق الأهداف). مما يبرز أهمية الفكرة القائلة بأن " الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجب أن يتصرفوا حسب قراراتهم، ويتعلموا من النتائج والخبرات التي يمرون بها، وهذا من الخصائص الأساسية للتقرير الذاتي، وإن تقييم الفرد لذاته، والتصرف حسب تقييم الذات، وتنظيم الذات متطلب أساسي لتدريب وتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم عليهما، وهما في ذات الوقت مكونان رئيسيان من مكونات نماذج التقرير الذاتي المختلفة (Field & Hoffman, 1994) –Martin & Huber (Marshall, 1995).

1: 3 نظريات التقرير الذاتي

التقرير الذاتي بناء نظري يشمل عدداً من الصفات والخصائص النفسية والسلوكية، والبحث والاستقصاء لهذه النظريات وأهدافها تقود الى فهم أفضل لهذا المفهوم، كما يوفر إطاراً لفهم كيفية تأثيره في الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (Houchins, 1998)

ومن أهم النظريات التي بحثت في التقرير الذاتي (**نظرية التقييم المعرفي / نظرية التنظيم الذاتي، نظرية الكفاءة والذاتية / ونظرية المساواة**). وقد كان أول تطبيق واسع لبناء التقرير الذاتي في سياق تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بدايات العام 1990، ومنذ ذلك الوقت ظهرت العديد من الأطر النظرية لتعريفه، ووضعه موضع التنفيذ ضمن الخدمات المقدمة لهذه الفئة من الطلبة، وفيما يلي عرض للملامح الرئيسة لكل نظرية من النظريات:-

أولاً: النظرية الوظيفية للتقرير الذاتي A Functional Model of Self-Determination

قدم وايمر (Wehmeyer, 1999) هذه النظرية واقترح تسميتها بهذا الاسم لأنه شدد على أهمية تعريف وتحديد التقرير الذاتي، وأنه يجب تعريف وتحديد سلوك التقرير الذاتي بوساطة الوظيفة التي يخدم بها الفرد، فالتقرير الذاتي يشير إلى الإجراءات الإرادية اللازمة التي تمكن فردا ما أن يتصرف كمسبب أساسي ومسؤول عن أمور حياته، والحفاظ عليها، وتحسين نوعية تلك الحياة" (Wehmeyer, 1999)، وإن الأساس الذي يقوم عليه هذا التعريف هو فكرة (القوة المسببة causal agent)، فيقدم السببية على أنها صفة، ويعرض التفاعل بين السبب والنتيجة، فالفرد هنا يتصرف بشكل إرادي ومتعمد، وبهذا يصبح سبباً أساسياً في حدوث الأشياء في حياته ويتصرف قاصداً تحقيق أهداف يريدها، والوصول إلى غايات يصبو إليها (Wehmeyer,1992).

إن تعريف التقرير الذاتي كرد (فعل إرادي) يتميز بوجود أربع خصائص أساسية هي:

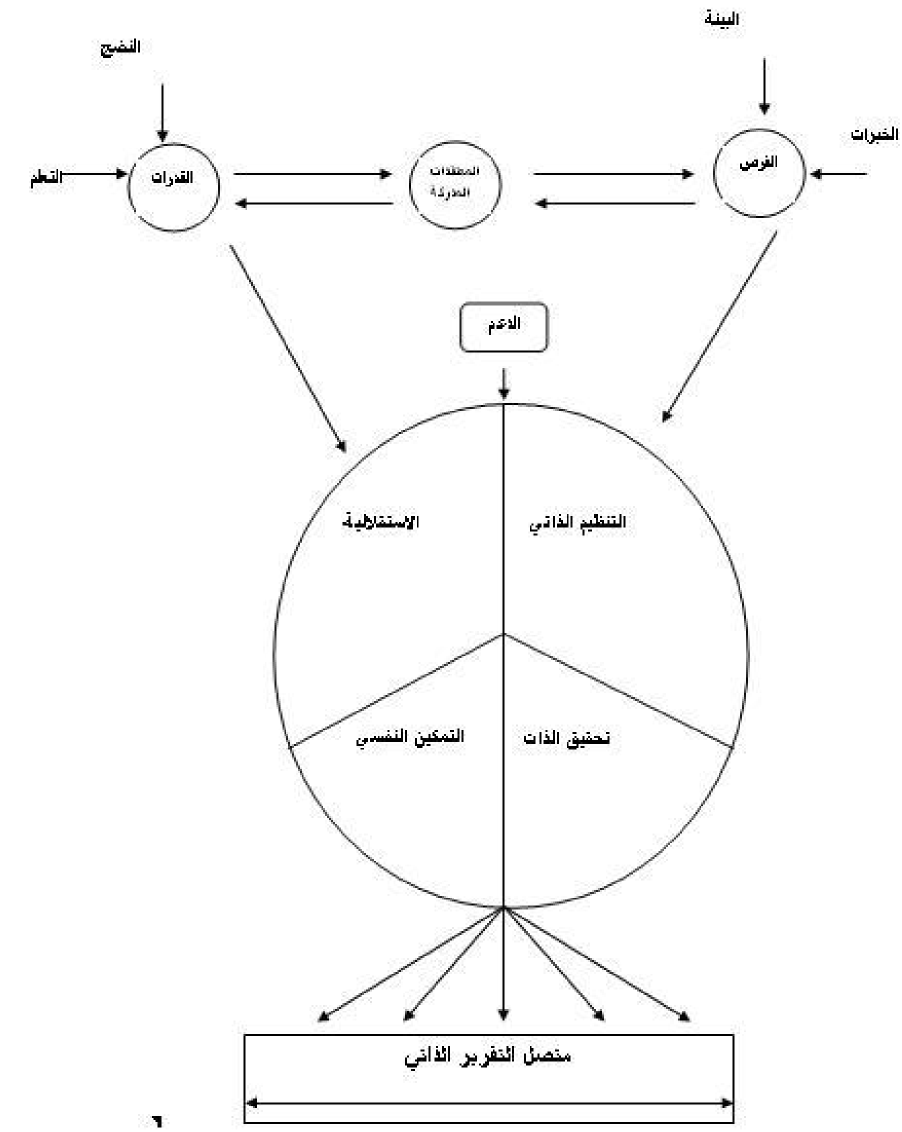
1. أن يتصرف الفرد بمسؤولية.
2. ان يكون هذا السلوك منظماً ذاتياً.

3. أن يبدأ ويستجيب للمثيرات بطريقة التمكين النفسي.

4. وأن يتصرف الفرد بطريقة التحقيق الذاتي.

ان هذه الخصائص تصف وظيفة السلوك الذي يجعلنا نطلق على شخص ما بأنه شخص مقرر ذاتياً أم لا (Wehmeyer, et al.,2007)، وقد قدم وايمر Wehmeyer دراسة مفصلة لهذا النموذج، حيث وضح أن السلوكات التي تتمتع بالاستقلالية هي السلوكات التي تقوم على تفضيلات الفرد، وإهتماماته، ومصالحه، وقدراته. والاستقلالية، والسلوكات الخالية من اي تأثير أو تدخل خارجي غير مبرر. أي إلى أي درجة يكون الأفراد مستقلين عن تأثير أفراد الأسرة والأصدقاء، وغيرهم من الناس الذين يتعاملون معهم بشكل يومي، ويلاحظ في الشكل رقم (1) نموذج وايمر الوظيفي للتقرير الذاتي Wehmeyer's Functional Model of Self–Determination بروز التقرير الذاتي على أنه المسبب في حياة الأفراد لتعلم المهارات وتطوير المواقف التي تمكنهم لكي يصبحوا القوة المسببة لتقدم حياتهم وتحسنها، وهذه المواقف والمهارات هي ذاتها العناصر المكونة للتقرير الذاتي، وهي مستوى من الإطار النظري الذي يقود ويوجه الأنشطة التعليمية، وتتمثل هذه العناصر في الآتي:

(ممارسة الاختيار، مهارات اتخاذ القرارات، مهارات حل المشكلات، تحديد الأهداف وتحقيقها، الاستقلال والمخاطرة والمحافظة على النفس، مهارة المراقبة الذاتية والتقييم والتعزيز الذاتي، مهارة التعلم الذاتي، التأييد الذاتي ومهارة القيادة، الايجابية وتوقع النتائج بفعالية، الوعي الذاتي، ومعرفة الذات)، ويوضح الشكل اللاحق كيفية دفع الأفراد من خلال التعليم ليصبحوا



النموذج الوظيفي للتقرير الذاتي "وايمر" الشكل رقم (١)

Wehmeyer, M. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.

مقررين ذاتياً، فدور المعلم أساسي من أجل توفير الفرص التي تؤدي لتعزيز القدرات لدى الطلبة، ولدراسة تأثير البيئة على الفرص وأثر الخبرة والاختيار على تصميم وتنفيذ الدعم والإقامة التي تمكن الطالب من التغلب على الحواجز التي أوجدتها ظروف البيئة والإعاقة (Wehmeyer,1999).

ثانياً: نظرية التقييم المعرفي Cognitive Evaluation Theory

يقول ديسي ورايان (Deci & Ryan,1985) إن بناء التقرير الذاتي هو الوصف الأفضل في إطار الثوابت والمعايير للدوافع الخارجية والداخلية. ففي السنوات الأخيرة الماضية تمت أبحاث كثيرة أجريت للتحقق من الآثار المترتبة على الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية.

ويرى ديسي Deci المشار اليه في (Ackerman, 2006) أن نظرية التقييم المعرفي تستكشف التقرير الذاتي من خلال علاقته بتنظيم الحوافز والدوافع القائمة على السلوك أو العمليات. حيث وضعت نظريته الدافع الخارجي في أعلى مستوياته بحيث يمكن دمجه مع الدوافع الداخلية لتظهر على شكل (التقرير الذاتي)، إن النظرية الأصلية تعتقد أن الدوافع الداخلية عبارة عن ظاهرة استجابة للمحفز، فالمنظرون المعرفيون مثل ديسي Deci يؤكدون أن الدافع الداخلي ما هو إلا نتيجة لتصور الفرد وتفسيره للمكافأة \ الثواب، وبالتالي فإنه يتشجع على المشاركة في النشاطات للحصول على الثواب، الأمر الذي يعزز ويشجع الدوافع الداخلية لديه، وهذا يقوده إلى أن يصبح مقرراً ذاتياً، فعملية الاستيعاب هذه تمثل أبسط سلسلة متصلة الحلقات في الوصول إلى الاستقلالية، وأن الأفراد الذين يتمتعون بالاستقلالية يخضعون إلى العوامل الخارجية بصورة أقل بكثير، ومع ذلك فإن تطور العوامل المحفزة الخارجية تعد فرصة عظيمة لتشكيل الدوافع الداخلية لدى الفرد.

ثالثاً: نظرية التنظيم الذاتي Self–Regulation Theory

اعتبر ميثوج وكامبو وولمان (Mithaug, Campeau, & Wolman,1992) أن التقرير الذاتي شكل خاص من أشكال التنظيم الذاتي، وله تأثير ملحوظ ومباشر يفوق أي تأثير خارجي

(Wehmeyer, et al. 2007)، وأشار ميثوج Mithaug إن الفرد غالباً ما يكون في حالة تغير مستمر بين الوضع الراهن والأهداف التي يسعى لتحقيقها، ولهذا فإنه وبوجود هذا التباين بين ما لديه وما يصبو إليه، ينمو لديه حافز للتنظيم الذاتي واتخاذ إجراءات لاحقة مؤثرة، ومع الإدراك بإن مشكلة التباين هذه موجودة، فإن الفرد يتوجه لتحقيق أهدافه التي يطمح لها. وبسبب تاريخ الفشل والتجارب التي مرّ بها وبخاصة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. فإنهم يقعون في خطأ وضع توقعات منخفضة جداً أو مرتفعة جداً مقارنة مع ما يملكونه من قدرات (Mithaug, 1993).

وقد لخص ميثوج Mithaug نظرية التنظيم الذاتي بقوله، نحن نحقق أقصى قدر من التقدم نحو الأهداف عندما:

1. نعرف المكاسب المتحققة من لعبة التوقعات.
2. التوقعات الحالية هي أقصى توقعات ممكنة.
3. الخيارات والبدائل المتوافرة هي أفضل الممكن والموجود.
4. أن يكون الخيار\ البديل الذي تم اختياره هو الأكثر فعالية وكفاءة قدر الإمكان.

وتعد مثل هذه الظروف تكييفا أمثل لتعظيم مكاسب الفرد، فالتقرير الذاتي هو (البديل عن سلوك التنظيم الذاتي)، الأمر الذي يقودنا إلى الدخول في عملية حل مشكلة التنظيم الذاتي للحصول على ما نريد من هذه الحياة (Mithaug, 1993).

تشير مهارت التنظيم الذاتي إلى القدرة على اختبار البيئة، ومواجهة الاستجابات لاتخاذ القرارات في كيفية التصرف، وتحديد الاجراءات التي سيقوم بها الفرد، وتحديد نتائج تلك الأفعال والتصرفات، ومراجعة الخطط حين يلزم الأمر، فالمهارات المرتبطة بالتنظيم الذاتي تشمل (تحديد

الأهداف، المراقبة الذاتية، والتعزيز الذاتي)، وتشير فكرة حل مشكلات التنظيم الذاتي إلى أن الأفراد المقررين ذاتياً ينظمون باستمرار حلاً لمشكلاتهم لتلبية وتحقيق أهداف حياتهم (Wehmeyer, et al., 2003)، هذا وقد عرف بوكيرتس وبينترش وزايدر(Boekaerts, Pintrich, & Zeider 2000,) التنظيم الذاتي بأنه مجموعة الأفكار التي تتولد ذاتياً، ومجموعة المشاعر والإجراءات التي يتم التخطيط لها وتكييفها بصورة دورية لتحقيق أهداف شخصية. والتنظيم الذاتي للتعلم عملية بنائية نشطة تتمثل في قيام المتعلمين بوضع أهداف لتعلمهم من خلالها، ومراقبة معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم وتنظيمها والتحكم فيها، موجهين بأهدافهم، ومقيدين بالخصائص البيئية في السياق (حافظ وعطية، 2006). أما الزيات (1996) فيرى أن التنظيم الذاتي هو قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف، أي تكييف سلوكه وبنائه المعرفي، وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة.

هذا، وقد ذكر سالم وزكي (2009) أن شنك Schunk يؤكد على أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تشمل نشاطات معرفية موجهة الهدف، يستخدمها المتعلم ويعدلها كعمليات الترميز، وتكامل المعرفة، والتنظيم، وتذكر المعلومات، وكذلك تبني معتقدات إيجابية عن القدرات، وأهمية التعلم، بالاضافة إلى العوامل التي تؤثر على التعلم والنواتج المتوقعة من الأفعال والإحساس بالرضا عن مجهوده الذي يبذله.

وقدم ميثوج (Mithaug, 1996) خطوتين للتنظيم الذاتي:

الخطوة الأولى: أن يقرر فيما إذا كان يرغب في المشاركة في فرصة جديدة لتحقيق مكاسب أم لا؟،

ثم وفي **الخطوة الثانية:** يجب أن يقوم بأفضل ما يستطيع حسب إعتقاده. **فنظرية التنظيم الذاتي تفسر كيف يمكن للأفراد الإفادة من الفرص المتوافرة لهم، إنها التسويات الأفضل لتعظيم المكاسب.**

ويؤكد ويتمان أن نظرية التنظيم الذاتي تتضمن أفكاراً من كلا النظريتين المعرفية والسلوكية. حيث تنص نظريته على أن هناك العديد من العناصر الأساسية التي تميز التنظيم الذاتي، ويمكن تقسيم هذه المكونات إلى مجالين هما: القدرات الفردية، والتعليم. وأكد ويتمان على أهمية قدرة الفرد المعرفية، لأنها مع مستويات مرتفعة من القدرات ما وراء المعرفية ستجعله أكثر قدرة على المراقبة الذاتية خلال فترات متتالية من الزمن. ثم أنه يجب ان تكون لدى الأفراد الرغبة في أن يكونوا منظمين ذاتياً، فالفرد الذي يرغب ان يكون مسؤولاً عن سلوكاته، يصبح التنظيم الذاتي بالنسبة له مهارة قابلة للتعلم، ورغم أن ويتمان يرى أن التنظيم الذاتي مهارة معقدة ولكنه يرى إمكانية تعلمها باستخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية (Mithaug,1996).

إن التنظيم الذاتي للتعلم يوجه الانتباه ويركزه على أداتي الاستفهام (لماذا ؟ وكيف ؟) هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تؤكد نظرية التنظيم الذاتي على أن استخدام استراتيجيات نوعية تمكن الطلبة من الانهماك والانشغال في مهام التعلم. فالسؤال الذي يطرح نفسه (لماذا أتعلم؟) يقصد به دوافع التعلم، بينما يقصد بالسؤال (كيف أتعلم ؟) الأساليب المستخدمة في التعلم، وهذا يتفق مع تعريف زمرمان للتنظيم الذاتي بأنه " العملية التي يستطيع الطلبة من خلالها توجيه وإدارة أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم الرامية إلى تحقيق الأهداف المرجوة " ((سالم وزكي، 2009). فإن كان التقرير الذاتي يتأثر بما يريده الشخص في حياته، إذا فإن التقرير الذاتي يتحدد بقدرة الفرد،

والفرص المتاحة للنجاح أو الفشل فيما يريد وهذا ما تؤكده نظرية التنظيم الذاتي (& Wehmeyer Sands, 1996).

رابعاً: نظرية الكفاءة الذاتية Self-Efficacy Theory

تعتبر الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا Bandura والتي باتت تحظى في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مجال علم نفس، لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك، فالقضية الأساسية التي تقوم عليها نظرية الكفاءة الذاتية حسب باندورا أنها تركز على مستوى إعتقاد الفرد وإيمانه بما يمتلك من قدرات، فالفرد الأكثر فعالية يمتلك شعوراً أفضل عن قدراته، واولئك الذين يمتلكون مستوى مرتفعا من الكفاءة الذاتية يمتلكون بالمقابل مستوى أعلى من التقرير الذاتي (Agran, 1997).

فمصطلح الكفاءة الذاتيّة يشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخطّطات العمليّة المطلوبة لإنجاز الهدف المُراد، وهذا يعني أنَّه إذا اعتقد الفرد بأنَّه يمتلك القوّة (Power) لإنجاز الأهداف المطلوبة فإنَّه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً، بمعنى آخر أنَّ الكفاءة الذاتيّة تُشير إلى الاعتقادات الافتراضيّة التي يمتلكها الفرد حول قدراته (Bandura, 1997).

أمّــا شوارتز (Schwarzer, 1994) فينظر إلى توقعات الكفاءة الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية، ويرى أن توقعات الكفاءة الذاتية عبارة عن وظيفة مــوجِّهة إلى السلوك، تقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له، فأهمية توقعات الكفاءة الذاتية تنبع من تأثيرها على الكيفية التي يشعر ويفكر

بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، كما ترتبط على المستوى المعرفي مع الميول التشاؤمية، والتقليل من قيمة الذات (Schwarzer, 1994).

بينما يعرف جابر (1986) الكفاءة الذاتية أو توقعات الكفاءة الذاتية بأنها" توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف كان ". وهذا يعني انه عندما تواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل فإن الفرد، قبل أن يقوم بسلوك ما، يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا يشكل الشق الأول من الكفاءة الذاتية، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الكفاءة الذاتية، أي أنه على الفرد أن يكون مقتنعاً على أساس من المعرفة والقدرة، بأنه يمتلك بالفعل الكفاءة اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة (Albion, Fernie, Burton, 2005).

وكلما ازداد اعتقاد الإنسان بامتلاكه إمكانات سلوك توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا إلى سلوك فاعل "(Schwarzer, 1994).

خامساً: نظرية تكافؤ الفرص Equal Opportunity Theory

قام الباحث ميثوج (Mithaug, 1996) بدراسة التقرير الذاتي من منظور نظرية تكافؤ الفرص، التي تمزج بين نظرية التنظيم الذاتي وإعادة البناء الإجتماعي، وتستند هذه النظرية إلى عدة مقترحات أهمها:

1. جميع الأفراد يمتلكون الحق في التقرير الذاتي.

2. الظروف النفسية والإجتماعية المتعلقة بالحرية قد تُخضع الأفراد والجماعات إلى مزايا غير عادلة في تحديد مستقبلهم.
3. انخفاض احتمالات التقرير الذاتي بين الأفراد الأقل حظاً، ناشىء عن قوى اجتماعية خارجة عن سيطرتهم.
4. ونتيجة لهذه التراجعات يولد نوع من الإلتزام الجماعي لتحسين احتمالات التقرير الذاتي بين الجماعات الأقل حظاً، وذوي الاحتياجات الخاصة.

إن الإجراء المقترح من قبل نظرية تكافؤ الفرص، هو تحسين الآفاق للتقرير الذاتي بين الأفراد الأقل حظاً من خلال تحسين قدرتهم على التفكير والعمل المستقل، وتحسين الفرص المتاحة لهم للاختيار الفعال والأداء، فكل فرد يستحق فرصة متساوية لمتابعة وتقرير أمور حياته بنفسه (Ackerman, 2006).

1: 4 الخصائص الأساسية الأربع للتقرير الذاتي

أولاً: الاستقلالية autonomy

الاستقلالية معيار أخلاقي، يوجه عملية دعم ومساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكن تعريفها باعتبارها مبدأ أخلاقيا يلزم الآخرين بالسماح للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة أن يكونوا مقررين ذاتياً، ويمتلكوا حق أن يخططوا ويفعلوا ما يرغبون فيه، وتنطوي على احترام الحرية الشخصية للأفراد واحترام خياراتهم القائمة على أساس قيمهم ومعتقداتهم(Fry & Johnstone, 2002).

يجب أن نعي أن الاستقلالية ليست ظاهرة معزولة، حيث إن ظروف الفرد يكون لها تأثير كبير على الطريقة التي يختبر بها أي معنى للاستقلالية، وإمكانية أن يكون مسيطراً على أمور حياته أم لا، فالاستقلالية والسلطة تكون ممكنة فقط من خلال العلاقات الإنسانية التي تدعمها البنى الاجتماعية (Lister, 1997). وقد أشار بروك وزملاؤه (Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens & Lens, 2010) إلى أن نظرية التقرير الذاتي تتضمن ثلاث حاجات نفسية أساسية هي: **(الحاجة إلى الإستقلال، والكفاءة، والتواصل مع الآخرين):**

1. الحاجة إلى الإستقلال:

تمثل الرغبة المتأصلة في الأفراد كي يشعروا بأنهم يمتلكون الإرادة، ويختبروا الإحساس بالاختيار، والحرية النفسية عند القيام بأي نشاط كان، أي أن تعريف الاستقلالية يتم من حيث: الحرية الكبيرة والاستقلالية والسلطة التي تتوافر للفرد في تحديد النشاطات التي يريد القيام بها، وتحديد نوع وطبيعة الإجراءات التي يمارسها للقيام بتلك النشاطات وتنفيذها، وهذا يتضمن:

- إن التقرير الذاتي ليس فقط تجربة ذاتية لحرية إختيار النشاطات التي يرغب الفرد المشاركة فيها، بل يشير إلى أن الاستقلالية سمة من سمات الفعل والنشاط الذي يقوم به.
- وعلى الرغم من أن الاستقلالية كسمة من سمات النشاط قد تسهم في مشاعر الحرية النفسية لدى الفرد، إلا أن البعض قد يشعر بالارتياح والاستقلالية وهو يعتمد على الآخرين، أو وهو يقوم بما يطلبونه منه (Soenens, Vansteenkiste, Lens, Luyckx, Goossens, Beyers, & Ryan, 2007).

2. الكفاءة:

والتي تعرّف على أنها الرغبة المتأصلة داخل الفرد لكي يشعر بفعالية تفاعله مع بيئته، فيظهر واضحاً ميل الفرد إلى استكشاف وإستغلال البيئة والمشاركة في المهام الصعبة لاختبار وتوسيع نطاق مهاراته. فالإحساس بالكفاءة يجعل الفرد يتكيف مع بيئات معقدة ومتغيرة، في حين أن ضعف الكفاءة قد يؤدي إلى العجز وانعدام الدافع (Broeck, et al. 2010).

3- التواصل مع الآخرين:

ويعرّف على أنه نزعة متأصلة في الفرد لحاجته إلى التواصل مع الآخرين، أي أن يكون عضواً في مجموعة، ليشعر بالحب والرعاية والإهتمام، وأن يجد من يحبه هو ويهتم لأمره، كما أن للأفراد ميلا طبيعيا للإندماج في المصفوفة الاجتماعية التي ينتمون إليها ليحصلوا على منافع ذلك من عناية وإهتمام (Baumeister & Leary, 1995).

ثانياً: تنظيم الذات self-regulation

تشكلت نظرية تنظيم الذات في ضوء فهم افتراض الصراعات القائم بين الأهداف الحالية (القرار المعرفي) وبين الخيارات الوجدانية، فإن كان القرار المعرفي سيتخذ، فإن القوة الفعلية لخطط السلوك المتوافق مع القرار يجب أن تكون مسيطرة. وتظهر هنا صعوبة هذه المهمة لوجود تعارض مستمر بين الاختيارات المعرفية والوجدانية، فالأنظمة الوجدانية لها تأثير مباشر على السلوك أكثر من المعالجة المعرفية، ومن هنا تظهر أهمية التنظيم الذاتي في قدرته على التغلب على الصعوبات الناجمة عن اتخاذ الأهداف المعرفية والتي تتضمن سلوكاً وجدانياً مرغوباً فيه (سالم وزكي، 2009).

ويشير زايمرمان وكتسانتاس (Zimmerman & Kitsantas, 1997) إلى أن التنظيم الذاتي، يشير إلى التناسق الجيد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات المتعلمة، وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية من الموضوع، وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد، وتقود إلى تحسن في الأداء.

ثالثاً: التمكين النفسي Psychological Empowerment

تقوم فكرة التمكين على توجه الأباء والمعلمين والمربين بمنح الثقة والسلطة وحرية التصرف للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يقومون به من أعمال أو مهام، على اعتبار أن هذا الأمر يولد لديهم شعوراً بالأهمية والكفاءة وتحمل المسؤولية، وبالتالي يخلق لدى هؤلاء الأفراد شعوراً ودافعاً ذاتياً وإدراكاً ايجابياً نحو الحياة (أبا زيد، 2010).

وقد تعمد الأسرة إلى عزل الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة عن البيئة المحيطة، إما بسبب (الخوف عليه من عدم التكيف، أو التجنب لما يرتبط بتدريبه وتعليمه وخدمته، أو للصعوبات والمشاكل المترتبة على ذلك من الوقت والجهد)، غير أن ما يجب الإشارة إليه هو أن الآثار السلبية للإعاقة تؤثر تأثيراً عميقاً في نفسية الفرد، وأنه إذا ما عزل فسوف يحرم من فرص استخدام ما لديه من قدرات واستعدادات ومهارات، وتستطيع الأسرة إذا ما تقبلت الطفل المعاق بشكل طبيعي، أن تساعده على تقدير نفسه بشكل واقعي والتخطيط لحياته أو تقييم قدراته واستعداداته بصورة صحيحة (القصاص، 1997).

يصعب تعريف مصطلح التمكين بسبب الغموض الذي يكتنفه، فهو يشير إلى العمليات وإلى النتائج في آن واحد (Dempsey & Foreman 1997)، إلاّ أن بيستو (Baistow, 1995) يقول

إنه العملية التي من خلالها يصبح الأفراد أو الجماعات قادرين على السيطرة على ظروف حياتهم وتحقيق أهدافهم، الأمر الذي يجعلهم قادرين على تحقيق أقصى قدر من الجودة في الحياة.

أما لي وكوه (Lee & Koh, 2001) فيشيران إلى أن التمكين ليس خياراً واهياً، وإنما هو هدف استراتيجي يسعى لتعزيز قدرات الأفراد وإطلاق الطاقات الكامنة لديهم وتحريرهم من القيود، فهو شعور مستمر ومتواصل لا يتوقف، ويمكن إدراكه رغم اختلاف نسبة وجوده بين الأفراد، كما أن رؤية الفرد لنفسه وإدراكه لأهمية وجوده هي بداية التمكين النفسي وأن لديه الكفاءة اللازمة لتحقيق هذا الهدف (Pitts, 2005).

ويقول مينون (Menon, 2001) إن التمكين النفسي مفهوم متعدد الأوجه وغالباً ما يعرف من خلال أربعة أبعاد أساسية ومستقلة لكنها تكمل بعضها بعضا هي: **الشعور بالأهمية والقيمة، والتأثير، والجدارة والاستقلالية**، وهي التي تخلق الشعور الداخلي والتوجه نحو أداء المهام في الحياة.

وعرف توماس وفيلتهاوس (Thomas & Velthouse, 1990) التمكين كزيادة في تحفيز المهام الداخلية والتي تتضمن الظروف العامة للفرد حيث تعود بصفة مباشرة على المهام التي يقوم بها وهي بدورها تنتج الرضا والتحفيز. وأشارا إلى أن التمكين يجب أن يبدأ من الذات ومنظومة المعتقدات، كون هذه المنظومة تتضمن كيفية النظرة للعالم الخارجي، ومفهوم الذات الذي يشجع السلوكات الهادفة ويربطها مع أهداف ومنهجيات التمكين التي يتم تطبيقها، هذا وقد حدد الباحثان أربعة أبعادا نفسية للتمكين تشمل:

- **التأثير الحسي أو الادراكي :** ويقصد بالتأثير الحسي " الدرجة التي ينظر بها إلى السلوك " على أنه يمكن أن تعمل اختلافاً فيما يتعلق بانجاز الهدف، الذي بدوره يحدث التأثير المرغوب في بيئة الفرد. ويقيم التأثير بالاعتقاد بأن الفرد يمكن أن يؤثر في أداء الآخرين وكذلك في القرارات التي يمكن أن تتخذ على كافة المستويات.
- **الكفاية :** ويقصد بها إلى أية درجة يمكن للفرد أداء الأنشطة بمهارة عالية عندما يقوم بالمحاولة"، فالأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة يشعرون بأنهم يجيدون المهام التي يقومون بها ويعرفون جيداً بأنهم يمكن أن يؤدوا تلك المهام باتقان إذا هم بذلوا جهداً مناسباً.
- **الاختيار:** تتضمن المسؤولية المسببة لتصرفات الفرد"، فالاختيار أن يشعر الفرد بالفرصة في اختيار ما يريد من مهام تكون ذات معنى له وأدائها بطريقة تبدو ملائمة. وهذا الشعور بالاختيار يوفر شعوراً أن الفرد حر في اختياره، والإحساس بأنه قادر على استخدام حكمه الشخصي والتصرف من خلال تفهمه للمهام التي يقوم بها.

إن الإفتراض الرئيس في فكرة التمكين أن سلطة اتخاذ القرار يجب أن يتم تفويضها للأفراد لكي نمكنهم من الاستجابة بصورة مباشرة للمهام والمشكلات والاحتياجات بيسر وسهولة، إن فكرة التمكين تتطلب التخلي عن النموذج التقليدي للسلطة إلى سلطة تؤمن بالمشاركة والتشاور. فيتحول دور المربين والأباء إلى الثقة بدلا من السيطرة، بحيث يصبح الفرد من تابع لرغبات وأوامر الآخرين إلى مشارك في اتخاذ القرارات، فيصبح قادراً على التفكير بمفرده، ويجد تشجيعا لطرح أفكار جديدة ومبدعة (Dvir, Eden, Avolio & Shamir, 2002).

ومن هذا المنطلق يمكن تعريف التمكين النفسي على أنه " حالة معرفية تتميز بالشعور بالسيطرة، والكفاءة، واستيعاب الهدف داخلياً. ويعتبر التمكين بناء متعدد الأوجه يعكس مجموعة من الأبعاد:

البعد الأول:

الشعور بالسيطرة، ويشمل المعتقدات حول السلطة، وخطوط صنع القرار، وتوفر الموارد، والاستقلالية في أداء المهام.

البعد الثاني:

الشعور بالكفاءة وهو يعكس اتقان الدور، والذي يشمل في أحد جوانبه الإنجاز الماهر لواحدة أو أكثر من المهام المسندة إليه، كما يتطلب نجاح التعامل مع الحالات غير الروتينية. والبعد الثالث الذي يتعلق بالإهتمام بالهدف أو الرؤية (Menon,1999).

ومن منظور عملي يرى داوسن وزملاؤه (Dowson, Hersov, Hersov & Collins, 1998) أن تعريف تمكين الأفراد يجب أن يتضمن:

- امتلاك المعلومات.
- أن يجد الفرد شخصا أو أشخاصا يصغون إلى ما يريد.
- أن يحصل على استجابة بناء على ما يقول أو يريد.
- تقاسم السلطة مع الآخرين المناسبين لحمل جزء من هذه السلطة بشريطة أن تكون أبعادها واضحة ومحمية ومحددة

ولأن مفهوم التمكين واسع للغاية، فهو يشمل أي شيء يقود إلى تعزيز رفاة الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك من الصعب وضع معايير مناسبة لاختيار المواد التي يجب إدراجها في عملية تعزيز وتعليم التمكين للأفراد. ولكن مالك وبيتسون((Malec & Bateson, 1994وضعوا كتيبا لمفاتيح الاستقلال booklet Keys to Independence كمنهاج يمكن من خلاله تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم أسس التمكين، وهو يوفر اطاراً منهجياً يحتوي على:

- مهارات الإتصال.
- المهارات العددية.
- مهارات الإكتفاء الذاتي.
- مهارات الكفاءة الإجتماعية.
- والمهارات التقنية.

مما سبق يلاحظ أن التمكين النفسي مصطلح يشير إلى السيطرة من عدة جهات متداخلة، الجانب المعرفي الذي يتضمن (الفعالية الذاتية)، والشخصية (موضع السيطرة)، والجوانب التحفيزية. ففي الأساس الأشخاص الذي يتصرفون على انهم مقررون ذاتياً هم أفراد:

أ. لديهم سيطرة على الظروف التي يعتبرونها هامة بالنسبة لهم (مركز ضبط داخلي).

ب. يمتلكون المهارات اللازمة لتحقيق النتائج التي يرجونها (كفاءة ذاتية)

ج. إذا اختاروا تطبيق هذه المهارات، فإنهم سيحققون النتائج المتوقعة (توقع النتائج) .(Wehmeyer, 1995)

رابعاً: تحقيق الذات

يعد هذا الجانب أهم ما تنفرد به نظرية ماسلو في الدافعية. إذ أنه حاول دراسة الشخصية الإنسانية من خلال حالات اكتمالها وتفوقها وليس من خلال حالات ضعفها أو تفككها.

وتحقيق الذات يشير إلى حاجة الإنسان إلى استخدام كل قدراته ومواهبه وتحقيق كل إمكاناته الكامنة وتنميتها إلى أقصى مدى يمكن أن تصل إليه. وهذا التحقيق للذات لا يجب أن يفهم في حدود الحاجة إلى تحقيق أقصى قدرة أو مهارة أو نجاح بالمعنى الشخصي المحدود، وإنما يشمل تحقيق حاجة الذات إلى السعي نحو قيم وغايات عليا مثل الكشف عن الحقيقة، والإبداع، وتحقيق النظام، وتأكيد العدل (عرفة، 2007).

إن الأفراد المقررين ذاتياً هم أفراد قادرون على تحقيق ذواتهم بوساطة استخدامهم لادراكاتهم، وللعقلانية المنضبطة، ومعرفة أنفسهم ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم بطريقة تهيئ لهم استغلال هذه المعرفة إلى أقصى حد ممكن. والمعرفة الذاتية وفهم الذات تتشكل من خلال الخبرة وطريقة تفسيرهم لبيئتهم، وبوساطة تأثرهم بتقييم الآخرين، وتعزيز وتشجيع الآخرين لسلوكاتهم (Wehmeyer, 1995).

1: 5 العناصر الفرعية المكونة للسلوك المقرر ذاتياً

هناك عدداً من المكونات الأساسية تعد جزءًا لا يتجزأ من عملية تطور الخصائص الأساسية الأربع للتقرير الذاتي، وبالرغم أنه لا يمكن تعريف التقرير الذاتي من خلالها، إلاّ أن ممارسة كل منها يعد أمراً في غاية الأهمية للتعبير عن السلوك المقرر ذاتياً. وهذه العناصر هي:

1. **ممارسة الإختيار choice-making**
2. **اتخاذ القرار decision-making**
3. **حل المشكلات problem-solving**
4. **تحديد وتحقيق الأهداف goal-setting and attainment**
5. **مركز ضبط داخلي internal locus of control**
6. **المراقبة الذاتية والتقييم والتعزيز self-observation, evaluation and reinforcement**
7. **كفاءة عالية وتوقعات ايجابية للنتائج positive attributions of efficacy and outcome expectancy**
8. **الوعي الذاتي self-awareness**
9. **معرفة الذات self-knowledge** (Wehmeyer, 1995).

هذا، ويرى وايمر (Wehmeyer, 1995) إن تنفيذ استراتيجية تربوية هادفة وبشكل صحيح لتعزيز التقرير الذاتي سيدعم اكتساب الطلبة لهذه العناصر المكونة من خلال العملية التعليمية.

أولاً: **ممارسة الإختيار choice-making**

إن اتاحة الفرصة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لممارسة الاختيار يعد جزءًا هاماً من حق التقرير الذاتي. ومن عدة نواح أصبحت مهارة ممارسة الاختيار هي الخطوة الأساسية للعمل على تعزيز التقرير الذاتي لدى الفرد، لهذا يتم التركيز على هذا العنصر أكثر من العناصر الأخرى مجتمعة، لأنه يتعلق مباشرة بنوعية الحياة الخاصة بهؤلاء الأفراد.

إن ممارسة الاختيار من أهم القضايا الفلسفية التي تتعلق بالاستقلالية الشخصية، واقترح جيس وزملاؤه (Guess, Benson, ,& Siegel-Causey, 2008) ثلاثة مستويات لممارسة الاختيار هي:-

1. الاختيار باعتباره يشير إلى التفضيلات.
2. الاختيار بوصفه عملية صنع قرار.
3. والاختيار كتعبير عن الاستقلال والكرامة .

ويذكر ريد وبيرسونز وجرين (Reid, Parsons & Green,1991) أن تعليم ممارسة الاختيار يتكون من عنصرين أساسيين هما: فعل الاختيار.وتحديد المفضلات. ويتضمن العنصر الأول السلوك الأساسي لاختيار بديل واحد أو حدث واحد من إثنين أو أكثر من البدائل. في حين يتعلق الثاني بتوجيه العمل نحو النتائج المفضلة.

هذه الأوصاف توضح أهمية الخبرات المبكرة من حياة الفرد تلك التي تمكن الأطفال من تحديد تفضيلاتهم الخاصة على أساس مصالحهم وقدراتهم المتفردة واهتماماتهم، وتوفير الفرص لهم لاختيار الأنشطة المعتمدة أساساً على تفضيلاتهم، في حين أن الكثيرين من الأفراد ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات اللازمة للاختيار من بين البدائل.

ثانياً: اتخاذ القرار decision-making

يمكن تعريف اتخاذ القرار بأنه " آلية لممارسة الاختيار في كل خطوة من عملية حل المشكلات. وهو جزء من حل المشكلة."

من سمات صنّاع القرار الجيد أن يعتنوا بـــ :

1. المخاطرة المحسوبة: فهم يقومون بالموازنة بين المخاطر والنتائج لمختلف البدائل، وتحديد النتائج المقبولة، سواء أكانت إيجابية أم سلبية.

2. معرفة الذات: صناع القرار الجيد يعرفون إمكاناتهم، وتحيزاتهم، والقيود التي تحكمهم.

بالإضافة إلى ذلك، فإن صناع القرار الجيد هم الذين يستعرضون كل المعلومات المتوافرة بين أيديهم للوصول إلى القرار الأفضل.

أنماط اتخاذ القرار:

اتخاذ القرار هي عملية عقلية تؤدي إلى اختيار بديل من بين مجموعة بدائل، وينتج عنها الاختيار النهائي(قد يكون عملاً أو رأياً) ما. تبدأ هذه العملية عندما نحتاج عمل شيء ما، ولكننا لا نعرف ما هو ولهذا يعد اتخاذ القرار عملية تفكير قد تكون منطقية أو غير منطقية. وهي عملية معقدة وذات مراحل متعددة، يتم التعامل من خلالها مع قضايا شخصية أومهنية أو إدارية، والحصول على معلومات وتوليد الأفكار حولها، وتقييم هذه الأفكار وتحديد المكاسب والمخاطر التي تبنى عليها واختيار أحد تلك البدائل، ثم تنفيذ القرار ومتابعته. ويمكن تعريف اتخاذ القرار بأنه" سلسلة الاستجابات الفردية أو الجماعية التي تنتهي باختيار البديل الأنسب في مواجهة موقف معين" (عبدالهادي، 2010).

ويجب أن ندرك أن للأفراد انماطا مختلفة في اتخاذ القرارات، لأنها تعتمد على النمط النفسي لشخصية الفرد. فالنمط النفسي مزيج مركب مما يفضله المرء، أو طرقه المفضلة في تنظيم المعلومات. وغالباً ما يميل الأفراد إلى إحدى الطرق الأربع في التعامل مع المشكلات:

أ. الإستشعار عن بعد.

ب. الحدس أو الإبتكار.

ت. التفكير أو الفعالية.

ث. الشعور.

وعلى الرغم من قوة كل طريقة إلا أن لكل منها بقعة عمياء يجب محاولة تلافيها للوصول إلى قرار سليم، بأقل الخسائر والمخاطر الممكنة.

(http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/fema/241/is241.pdf).

ثالثاً: حل المشكلات problem-solving

يعرف إبراهيم (2004) المشكلة بأنها موقف صعب يواجه الفرد، فلا يجد في خبراته السابقة ما يساعده على السيطرة على هذا الموقف، أو فهم جميع دقائقه وتفصيلاته. فيعيش الفرد في قلق وتوتر طالما لم يجد الحل الصحيح لهذا الموقف.

كما تُعرّف المشكلة على أنها حالة أو وضع مستقبلي غير مريح للفرد، وتتسبب له بحالة من الإنزعاج والقلق. ومن هنا يمكن تعريف حل المشكلة بأنه " مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تحليل الوضع بشكل منهجي، وإقتراح وتنفيذ وتقييم الحلول للوضع المشكل".

تعد حل المشكلات **أداة، ومهارة، وعملية**. فهي أداة لأنها تساعد على حل مشكلة آنية أو تحقيق هدف ما، وهي مهارة لأنك حالما تتعلمها فإنك تكررها مراراً وتكراراً كعملية الجمع، أو التحدث بلغة ما، وهي عملية لأنها تحتوي عدة خطوات متسلسلة يمكن إجمالها فيما يلي:

1. **التعرف على المشكلة**، من خلال تحديدها لإيجاد الحل المناسب لها.
2. **استكشاف المشكلة**، أي النظر إليها من زوايا مختلفة.

3. **اختيار البديل المناسب.**

4. **تنفيذ الحلول الممكنة،** أي وضع الحل \ البديل الذي تم اختياره موضع التنفيذ.

5. **التقييم.**(http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/fema/241/is241.pdf).

ويرى جون ديوي المشار اليه في (Roh, 2003) أن الإنسان يتعلم عن طريق حل المشكلة, ويربط التفكير المنتج بالطريقة العلمية المطبقة في حل المشكلات الإنسانية الممتدة من المشكلات البسيطة للحياة اليومية إلى المشكلات الاجتماعية المعقدة والمشكلات المجردة.

إن لحل المشكلات أهمية كبيرة في حياة الطلبة، وزيادة مستوى تحصيلهم العلمي، وجعلهم منظمي التفكير والعمل، وقادرين على تحديد المشكلات وتحليلها إلى عناصرها الرئيسة، وإمعان البحث فيها لجمع المعلومات وتمحيصها، واقتراح الفرضيات (البدائل والحلول) واختبارها، ثم إقرار الحل الصحيح والانتهاء إلى أحكام عامة ترتبط بحل المشكلة المبحوثة، وتعميم الحلول على مواقف تعليمية أخرى في المدرسة أو الحياة (Bookman & friedman ,1998).

كما أن التعلم المستند إلى حل المشكلات يساعد في ربط الطلبة مع العالم المحيط، خاصة إذا كانت المشكلات حقيقية تعزز من فرصة مشاركة الطلبة في الحياة المدنية لمجتمعهم، وأن يصبحوا أكثر استعدادا للنجاح في عالم الكبار (Ostad ,1998).

وقد عرض (عابد، 2009) مجموعة من الإفتراضات قدمها أوداف (Odafe,1987) يعتقد من خلالها أنه بالإمكان تحسين قدرة الطلبة على حل المشكلات وهي:

1. إن مهارة حل المشكلات تنمو لدى الطلبة عن طريق إتاحة الفرص لهم من خلال حل مشكلاتهم الواقعية.

2. إن حل المشكلات ينمي الثقة بالنفس، ويساعد على اخذ زمام المبادرة من قبل الطلبة لدى إحساسهم بها.

3. إيجاد الحلول للمشكلات في المواقف التي تحدث بها، لآن الطالب يكون مستعدا من الناحية النفسية لبحث الأمور التي تسبب له الحيرة والإزعاج، مما يزيد من قدرة الطلبة على تعلم حل المشكلات.

4. إن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي، يسير في خطوات معرفية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب، ويستخدمها عند الحاجة إليها.

رابعاً: تحديد وتحقيق الأهداف goal–setting and attainment

يذهب بعض علماء السلوك إلى أن عدم وجود أهداف ذات معنى، أو غياب الرؤية المستقبلية، وعدم الإحساس بالاتجاه نحو هدف معين، يجعل أي هدف رخيص أو غير رخيص محور اهتمام الفرد، أو قد لا يكون للفرد أي هدف في الأصل، ومن لا يملك هدفا في حياته تصبح حياته عديمة الجدوى، وتتجاذبه الأهواء في أي اتجاه، دون أن يمتلك حق تحديد الاتجاه. فالفرد لكي يصبح هو العامل المسبب للأحداث في حياته، فإنه يحتاج إلى اكتساب المهارات الهامة والمتعلقة بالتخطيط، وتعد مهارة تحديد وتحقيق الأهداف أهم تلك المهارات. إن الهدف مصطلح يشير إلى بناء يتضمن معاني متعددة فهو يشتمل على عدة شروط مثل النية، وجود مهمة، موعد نهائي، غرض، غاية، موضوع. كل هذه العناصر المشتركة تكون حين يريد شخص أن يحقق شيء ما. ومعنى السببية أن النتيجة كانت هادفة وأدت إلى فعل معين لتحقيق تلك النتيجة المحددة. وهذا يتطلب أن الاجراءات توجه نحو تحقيق الهدف. إن تأثير تحديد الهدف على السلوك هو في حد ذاته دالة على صعوبة

وتحديد الهدف، أما تحقيق الهدف فيحتوي وظيفتين تتصلان بالهدف، المحتوى والكثافة. هدف المحتوى يشير إلى موضوع الهدف، في حين أن الكثافة تعكس أولوية الهدف في تسلسل الأهداف الهرمي عند الفرد (Wehmeyer, 1995).

ويعرف الهدف بأنه وصف دقيق وواضح ومحدد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس (سالم، 1997).

هذا وقد ظهرت العديد من الجهود التعليمية التي تهدف إلى تعزيز مهارات تحديد وتحقيق الأهداف لدى الأفراد وبخاصة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذكر مارتينو (Martino,1993) عدة اعتبارات يجب العناية بها حين تحديد الأهداف هي:

1. يجب أن يكون الهدف محدداً وقابلا للقياس.
2. يجب أن يكون الهدف ممكن التحقيق.
3. يجب ان يعكس الهدف شيئا ما يريد الطالب التحسن فيه.
4. يجب أن يكون الهدف عمليا ، وواضح تاريخ بدء تحقيقه وتاريخ الانتهاء.
5. يجب كتابة الهدف.
6. يجب صياغة الهدف بصورة نتائج متوقعة.
7. يجب أن يكون الطالب قادراً على تعقب تقدم الهدف.

ويعد التخطيط التربوي ومؤسسات صنع القرار هي التي تدور حول الهدف، وسبل تنفيذه، والإعداد والتقييم. لهذا تظهر أهمية اشراك الطالب في هذه العملية، منذ المدرسة الابتدائية وحتى

التخرج، لأن هذا يوفر له بيئة تعليمية لتعزيز فعالية مهارة تحديد وتحقيق الأهداف (Wehmeyer, 1995).

خامساً: مركز ضبط داخلي Internal locus of Control

يعد مركز السيطرة في أدبيات علم النفس وعلم السلوك خاصية من الخصائص الشخصية للفرد، تتكون بفعل التربية والنشأة والتكوين الثقافي للمجتمع وعوامل وراثية وغير وراثية مختلفة، ويُعّرف على أنه: **مدى تبرير النتائج التي نحققها في حياتنا لقدراتنا أو لقدرات خارجية. وهنالك نوعان متناقضان من مراكز السيطرة:**

1. مركز سيطرة داخلي يُرجع فيه الفرد تبرير النتائج لنفسه.
2. مركز سيطرة خارجي يُرجع فيه الفرد تبرير النتائج للخارج.

في مركز السيطرة الداخلي لسان حال المرء يقول: "أنا قوي، إذن أنا أتحكم بمصيري، وما يحصل لي من نتائج في حياتي"، وفي مركز السيطرة الخارجي لسان حال المرء يقول: "أنا ضعيف ومصيري بيد الظروف التي هي حتما أقوى مني، فمن أنا حتى أقوى على الظروف الخارجية". إن أصحاب مركز السيطرة الداخلي يتمتعون بقدرة أكبر على ممارسة التمكين من أصحاب السيطرة الخارجي. فالإنسان الذي يبرر كل ما يحدث له من فشل واحباطات ومشاكل لأسباب خارجية يعفي نفسه من أية مسؤولية، ومن المعروف في أدبيات التمكين أنّ تحمل المسؤولية في السراء والضراء من المبادئ الأساسية للتمكين (ملحم، 2009).

سادساً: المراقبة الذاتية والتقييم والتعزيز self-observation, evaluation and reinforcement

تعد المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي العناصر الرئيسة الثلاثة للإدارة الذاتية. وقد استخدم نموذج تعليم التقرير الذاتي لوايمر هذه العناصر الثلاث في دعم التعليم في المرحلة الثانية منه. كما أن السلوك المنظم ذاتياً يستخدم بعض جوانب الإدارة الذاتية السابقة الذكر. إن استخدام الإدارة الذاتية يوفر الطريق للطلاب لممارسة الإداء المستقل بشكل أكبر، وهذا يقودهم ليصبحوا أفراداً مقررين ذاتياً. **إن المراقبة الذاتية هي عملية تنطوي على اعتراف الطالب بوقوع أو عدم وقوع السلوك وتسجيله،** ويجب على الطالب استخدام الملاحظة والمراقبة الذاتية في البدء، ثم تسجيل الفعل أو التصرف الذي يقوم به على شكل قائمة. بعد تحديد الأهداف من قبل الطالب، يستطيع المعلم تمكين طلابه من المراقبة الذاتية للأهداف بعد أن يصف لهم السلوك الذي سيشاركون فيه، وينبغي أن يتكرر هذا السلوك بما يكفي لتبرير مراقبته، مثل عدد المرات التي يرفع فيها يده ليجيب عن سؤال يعرفه أثناء الحصة الصفية (King–Sears,2006).

التقييم الذاتي : هي مقارنة بين سلوك الفرد مع ذاته او مع معيار خارجي. فالأمر لا يقتصر على الحاجة لمعرفة أن السلوك تم تغييره بطريقه ما (من خلال المراقبة الذاتية)، بل لا بد أن يكون الطالب قادرا على مقارنة هذا السلوك مع بعض المعايير ليستطيع اصدار حكم على جودة ونوعية الأداء (King–Sears & Carpenter, 1997).

ثم يجب أن تتبع عملية المراقبة الذاتية للسلوك، وتحديده عملية **التعزيز ذاتي،** هذا يجعل التقييم الذاتي مهارة حاسمة لتعزيز المشاركة الذاتية للطالب في تحديد الأهداف وأنشطة حل المشكلات. فالتعزيز الذاتي خطوة هامة كنتيجة لاختيار الطالب أن يقوم بأداء السلوك (أو لا يقوم به)، بعد ان يكون قد حدد سلفاً معايير الأداء المطلوب، فحسب كينج وكاربنتر (King–Sears & Carpenter,

1997) فإن الطلبة يكونون قادرين على تعزيز أنفسهم عندما يتعرفون على إمكانية حدوث سلوك معين، وتحديد ما إذا كان يستوفي معايير مستوى الأداء المطلوب، أم أن هذا السلوك غير كافٍ، فهم بهذا يكافئون انفسهم، وهذا التعزيز غالباً يكون أكثر وضوحاً من تعزيز المعلم لهم على سلوكاتهم.

سابعاً: كفاءة عالية وتوقعات ايجابية للنتائج positive attributions of efficacy and outcome expectancy

أشار كل من شير وتشارلز (Scheier & Charles, 1993) إلى أن التفكير الإيجابي هو أحد المرادفات للتوجه التفاؤلي في الحياة، وأن التفكير السلبي هو أحد المرادفات للتوجه السلبي، ويرى أن التوجه المتفائل في الحياة يؤدي إلى النجاح، بما يتضمنه من توقعات إيجابية للنجاح وللسعادة وللإنجاز، أما التوجه السلبي المتشائم فإنه يؤدي إلى فقدان الثقة في إمكانية مواجهة وتخطي المواقف العادية والصعبة، مما يؤدي إلى الفشل.

وذكر المحارب (1990) أن من أهم خصائص المفكرين إيجابياً أنهم يتميزون بعدد من الخصائص على المستوى العقلي والنفسي والاجتماعي، مما يجعلهم أكثر تكيفاً مع أنفسهم وأفكارهم ومشاعرهم، فهم يبحثون عن الأفكار قبل أن يحصلوا على الأحداث. والمفكرون إيجابياً أناس يقدرون الحياة، ويرفضون الهزيمة، ويبحثون عن التغيير من حالة التفكير السلبي إلى الأداء الكامل بطريقة التفكير الإيجابي ولديهم رغبة جادة في التغيير.

ويضيف الخطيب (2003) أن هؤلاء الأفراد يستخدمون استراتيجية التحدث الذاتي التي تمكن أصحابها من زيادة مراقبة وتقويم الأفكار الداخلية والقناعات الموجهة لتوقعات الفرد للنجاح في حل

المشكلات، وزيادة قدرة الفرد على الإدارة الذاتية للتفكير في وجهات إيجابية، ليصبح أكثر تحكماً بطريقة إرادية في عمليات التفكير واتجاهاتها.

أما الكفاءة الذاتية فهي حسب باندورا تشير إلى إعتقاد الشخص بأن لديه القدرة على إظهار السلوك المطلوب في سياق محدد، وأنه إن فعل ذلك سيحصل على النتيجة التي يريدها، ولكن يجب أن لا نغفل عن إن عمليات تقييم الكفاءة الذاتية تتأثر بـــ :

1. إنجازات الأداء.
2. التعلم غير المباشر من نماذج القدوة.
3. القناعات الاجتماعية التي تقدمها الأسرة والرفاق والمعلمون.
4. ردود الفعل الفيسيولوجية التي تظهر من خلال استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي. إن المفتاح الأهم لتعزيز نتائج الكفاءة الذاتية عند ذوي صعوبات التعلم هو من خلال تعظيم العزو الذاتي لمقدرتهم (Powers,Turner,Ellison, Matuszewski, Wilson, Phillips, Rein ,2001).

ثامناً: الوعي الذاتي self-awareness

يبدأ الطلبة ذوو صعوبات التعلم وظائفهم التعليمية عادة بشعور من الإحباط والهزيمة وبخاصةً بعد أن يكونوا قد مروا بالعديد من تجارب الفشل والارتباك. فهؤلاء الطلبة يفتقرون إلى مفهوم ايجابي واقعي عن النفس (Hoffman, 2003). فهم عادة يعانون من خبرات مزاجية سلبية، وانخفاض في مستوى الكفاءة الذاتية مقارنة مع الطلبة العاديين (Lackaye & Margalit, 2006). لهذا يتوجب مساعدة هؤلاء الطلبة على تطوير الوعي الذاتي في أساليب وأنماط تعلمهم، بما في ذلك

نقاط القوة أو الاحتياجات و نقاط الضعف، كما يجب إتاحة الفرصة لهم لكي يتغلبوا على السلبية الذاتية، وتطوير وتحقيق الأهداف الشخصية (Lackaye & Margalit, 2006).

فالطالب حينما يثري الوعي الذاتي لديه وينميه، ويعرف أنواع ومصادر الدعم التي تتوفر له، ويمتلك نظرة واقعية للكيفية التي سيقابل بها المهارات والاهداف، عندها يكون قد وضع الأساس للتأييد الذاتي والتقرير الذاتي (Schreiner, 2007).

ولتطوير الوعي الذاتي وضعت ليفين (Levine,2002) منهجاً يدعى " إزالة الغموض Demystification " لمساعدة الطلبة على تطوير وعيهم الذاتي وتحقيق الذات. وإزالة الغموض هو عبارة عن محادثة بين المعلم والطلبة بشكل فردي أو جماعي (جماعات صغيرة) لمساعدتهم على فهم مواطن القوة لديهم، وما هي النقاط التي يحتاجون فيها مساعدة، وكيف يمكن للمدرسة أو المعلم أن يقوموا بمساعدتهم. إن هدف إزالة الغموض هو توضيح المفاهيم الخطأ لدى الطلبة حول إحتياجاتهم والصعوبات التي يواجهونها، ووصف الخيارات الممكنة لمساعدتهم في التحسن والتطور وغرس روح التفاؤل لديهم، كما أنها تتيح للطلاب المشاركة الكاملة في تخطيط البرامج التعليمية.

وقد أثبتت الأبحاث أهمية معلم التربية الخاصة في تطوير الوعي والتقرير الذاتي لدى الطلبة، لأن الكثيرين يشعرون بالحاجة إلى التدريب والحصول على المعلومات حول كيفية إنجاز هذا العمل (Browder,Wood, Mason, Field, Test, Karvonen, & Algozzine, 2001).

تاسعاً: معرفة الذات self-knowledge

يحاول الفرد باستمرار التعرف على ذاته وتحديد معالمها ويكون ذلك بشكل ملحّ في مرحلة المراهقة ويستمر بقية الحياة تبعاً لما يحل عليه وعلى بيئته من تغيير، حيث إن فكرة الفرد عن نفسه

تتميز بالتفرد، ولكنها عرضة إلى التعديل بتأثير الظروف البيئية والاجتماعية التي تحيط به، وبوجهة نظر الآخرين عنه. فالفرد قد يرى نفسه بصورة ايجابية أحياناً، وبصورة سلبية أحياناً أخرى، إلا أنه بصفة عامة له تصور شبه ثابت عن ذاته. إن للبيئة الثقافية للفرد، مع حصيلة خبراته الحياتية أثرا كبيرا في بناء شخصيته، أو بمعنى آخر هويته. فالطفل منذ وقت مبكر يبدأ في تكوين هويته متشبهاً بالأشخاص المهمين في البيئة من حوله. ففي الوقت الواحد يتشبه بأمه وأبيه أو أحد إخوته أو معلمه، إلا أن هذا الخلط يفرز شخصية متشعبة ذات أدوار مختلفة، مفككة الأوصال. أما المراهق فلأن خبراته الحياتية لا تزال محدودة فإنه يكون مذبذباً وغير متيقن من أمره وهو يسعى إلى تحقيق ذاته وتكوين هويته. فلذلك تراه يلعب أدواراً متضادة، مثلا في الوقت الواحد يكون مستقلاً ومعتمداً على غيره؛ جريئاً وجباناً؛ متحدياً وخضوعاً؛ جدياً وغير مكترث. وعليه في النهاية تخليص نفسه من لعب هذا الدور المزدوج ومن أن يكون نسخة من غيره، أو التذبذب بين الأدوار لكي يبدأ في تكوين هويته الخاصة به متجاوزاً هذه المرحلة الانتقالية.

هذا لن يتأتى إلا بعد أن يكتسب مزيداً من الخبرات الحياتية ويتعرض للمفاهيم الثقافية والأخلاقية والدينية الخاصة بمجتمعه. وفى حالة أن كل شيء سار على ما يرام، فإنه يخرج من هذه المرحلة الانتقالية، ويعرف ذاته جيداً فيقوده ذلك إلى مرحلة استكمال بناء الهوية الخاصة (بخاري، 2009)

1: 6 نماذج تحسين التقرير الذاتي

لقد سعى العلماء والباحثون إلى إيجاد نماذج يمكن الإقتداء بها وتطبيقها لتعزيز التقرير الذاتي لدى الطلبة، وكان من أهمها:

أولاً: نموذج الخطوات الخمس للتقرير الذاتي A Five-Step Model of Self-Determination

بعد جهد استمر لثلاث سنوات وضع فيلد وهوفمان (Field & Hoffman, 1994) نموذجاً للتقرير الذاتي، ثم قاما بتطويره وتنقيحه وقدماه في العام (Hoffman & Field, 2006) مركزين على أهم العوامل التي تسهم في التقرير الذاتي وهي:

1. فهم البيئة التي نحاول من خلالها التعبير عن التقرير الذاتي.
2. القدرة على إنشاء والحفاظ على علاقات ايجابية.
3. مهارة في التركيز على الأهداف التي يضعها الفرد بنفسه.

يبين هوفمان وفيلد (Hoffman & Field's, 2006) ومن خلال نموذجهما أن التقرير الذاتي يمكن أن يتحسن أو يسوء بسبب عدة عوامل يسيطر عليها الفرد مثل (القيم، المعارف، المهارات) وبسبب المتغيرات البيئية في الطبيعة مثل (فرص الاختيار، القرارات والمواقف من الاخرين).

يتكون النموذج من خمسة عناصر رئيسة هي: إعرف نفسك وبيئتك، قيم نفسك، خطط، إفعل، اختبر النتائج وتعلم منها. أول اثنين من المكونات تصف العمليات الداخلية التي تشكل الأساس للسلوك المقرر ذاتياً. والمكونان التاليان (التخطيط والفعل) تحدد المهارات اللازمة للتصرف على أساسها، ويجب على الفرد ان يملك وعياً داخلياً بنقاط القوة والقدرة على التصرف ليصبح مقرراً ذاتياً، فالفرد الذي يمتلك أساساً من الوعي الذاتي وإحترام الذات ولكنه لا يمتلك تلك المهارات، أو يمتلك المهارات ولكنه يفتقد إلى المعرفة الداخلية والاعتقاد فإنه في كلتا الحالتين لن يستطيع أن يكون فرداً مقرراً ذاتياً (Hoffman, & Field, 2006).

ثانياً: نموذج التقرير الذاتي والتطور المهني The Self-Determined Career Development Model (SDCDM)، أيضاً قام بتطويره وايمر وآخرون (Wehmeyer, Lattimore ,Jorgensen, Palmer,Thompson & Schumaker, 2003)، وهو نسخة معدلة من النموذج الأول مع التركيز على الأهداف الوظيفية، وفرص العمل للبالغين ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك باستخدام نفس عمليات التوجيه الذاتي لحل المشكلات، من أجل تعزيز النتائج المهنية.

ثالثاً: نموذج تعليم التقرير الذاتي (SDLMI) The Self-Determined Learning Model of Instruction صمم ليمّكن المعلمون والتربويون وبواسطة التعليم المباشر أن يقوموا بالعمليات التعليمية وفي نفس الوقت يعززوا التقرير الذاتي لدى طلابهم (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin 2000).

ويستند نموذج (SDLMI) إلى نفس العناصر المكونة للتقرير الذاتي، مثل عمليات التنظيم الذاتي في حل المشكلات، والبحوث على التعليم الموجه إلى الطالب. وهو نموذج تعليمي مناسب للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وللطلبة العاديين. حيث إنه يساعد المعلمين على مشاركة طلابهم في برامج تعليمهم من خلال زيادة فرص التعليم الذاتي لهؤلاء الطلبة.

يتم تنفيذ هذا النموذج التعليمي من خلال ثلاث مراحل، كل مرحلة تقدم للطالب مشكلة بحاجة إلى حل، ومن خلال طرح وتلقي الحلول لسلسلة من الطلبة يتعلم الطالب كيف يعدل اهدافه الخاصة وكيف يقوم بالتطبيق لتحقيق الأهداف التي يختارها ذاتياً. كل سؤال من الأسئلة يرتبط بمجموعة من أهداف المعلم. وكل مرحلة تعليمية تشمل دعماً محدداً ليستخدمه المعلم في عملية تعزيز الطلبة

للتعلم الموجه ذاتياً في مجالات متنوعة، كمجال حل المشكلات، ممارسة الاختيار، تطوير الاهداف، التقييم والرصد الذاتي. في المرحلة الأولى المشكلة التي يراد حلها هي : **ما هو هدفي؟**، وفي المرحلة الثانية يتعين حل **ما هي خطة العمل خاصتي؟** وفي المرحلة الثالثة يكون السؤال هو : **ما الذي تعلمته؟** إن أسئلة الطلبة هذه توجههم بشكل تسلسلي نحو حل المشكلة في كل مرحلة تعليمية (Agran, Blanchard, & Wehmeyer, 2000) (Wehmeyer, 2004).

إن حلول المشكلات في كل مرحلة من المراحل تقود إلى تسلسل حل المشكلة في المرحلة التالية، فبناء السؤال استند إلى نظرية في حل المشكلات والتنظيم الذاتي تقول بوجود (الوسائل والغايات) أي أن الشخص لكي يحقق حاجاته ومصالحة لا بد أن يتجاوز العراقيل والمشاكل التي تواجهه من خلال ايجاد حلول لها (Mithaug, Wehmeyer, Agran, Martin,& Palmer,1998).

2: صعوبات التعلم:

2: 1 مقدمة:

يجد المهتمون بصعوبات التعلم أنه ومنذ ظهور هذا المفهوم على يد صموئيل كيرك S. Kirk عام 1962، وهو ما زال يلقى الكثير من الخلط والإختلاف في وجهات النظر، وربما يعود ذلك إلى أن هذا المفهوم قد لقي عناية من أكثر من مجال كالطب العام، وعلم النفس، والتربية الخاصة، الأمر الذي جعل كل صاحب تخصص يرى ويعرف هذا المفهوم من منطلق تخصصه ومجاله.

ولم يكن الخلط والإختلاف في تعريف صعوبات التعلم، أو في تحديد خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم ناجماً فحسب عن عدم وجود مفهوم واضح ومحدد لصعوبات التعلم، أو لإهتمام العديد من المجالات به، بل يرجع ايضاً إلى إختلاف زاوية النظر والتركيز التي يُستند إليها في فهم صعوبات التعلم.

إن الدارس لهذا المجال يجد أن هناك منهجين أساسيين للنظر إلى صعوبات التعلم: الأول هو المنهج السببي، والثاني هو منهج الأثر، فالأول يركز على تحديد مصدر وسبب السلوك الملاحظ عند ذوي صعوبات التعلم، أما الثاني فإن جل إهتمامه ينصب على التحليل والوصف والتعديل لهذه الإنماط السلوكية الملاحظة دون النظر إلى الأسباب التي تكمن وراءها (السيد، 2000).

واذا أردنا تتبع نشأة هذا المفهوم تاريخياً نرى أن ليرنر(Lerner, 2003) قسمت تاريخ تطوره لأربعة مراحل تاريخية، يمكن من خلالها إدراك المراحل التطورية للمفهوم، والتغيرات التي طرأت عليه، وتشير ليرنر إلى أن الخط الزمني لمراحل تطور صعوبات التعلم يمكن أن يقرأ كما في الجدول (1):

جدول (1)

الخط الزمني لمراحل تطور صعوبات التعلم

المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة
1800 – 1930 م	1930–1960	1960 – 1980	1980 – حتى الآن
مرحلة التأسيس: أبحاث الدماغ	مرحلة التحول: الدراسات السريرية للأطفال	مرحلة الدمج: تطبيق داخل المدارس	المرحلة الحالية: الإتجاهات الحديثة

2 :2 مفهوم صعوبات التعلم

يمثل موضوع صعوبات التعلم أحد الموضوعات النفسية التربوية التي أثارت حولها كثيراً من النقاش والجدل سواء من حيث تحديدها أو تصنيفها، فقد أشار سوانسن ولي (Swanson & Lee, 2000) بكل وضوح في بحث لهما بعنوان " أربع قضايا تواجه صعوبات التعلم "، إلى أن أولى هذه القضايا هي التحديد الدقيق لمفهوم صعوبات التعلم وتوضيح حدوده بدقة.

ولقد عرّف كيرك Kirk في كتابه " مدخل إلى الأطفال غير العاديين " الصادر في 1962 م صعوبات التعلم بأنها تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام أو اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو إعاقة عقلية أو حرمان ثقافي (هالاهان و كوفمان،، 2008).

وقد تضمن هذا التعريف العديد من المكونات الأساسية التي ظهرت في العديد من التعريفات اللاحقة وهي:

- انخفاض مستوى التحصيل.
- الفروق الفردية الذاتية.
- وجود مشكلات في العمليات النفسية.
- أوجه القصور العصبية.
- الاستبعاد.
- استمرار المشكلات والصعوبات طوال الحياة.

- مشكلات في العلاقات الاجتماعية.
- التلازم المرضي (هالاهان وآخرون، 2008).

وعرفت اللجنة الاتحادية لصعوبات التعلم 1987، بأنه اضطراب يعود إلى أسباب مختلفة، تظهر لدى الفرد على شكل صعوبات لها علاقة في اكتساب وتوظيف قدرات الفرد في مجال الإستماع، والقراءة، والكتابة، والكلام، والتعليل، والرياضيات، والمهارات الاجتماعية(العزة، 2006).

ويذكر راندال (Randall, 2006) أن **هاميل Hammill** حاول في بداية التسعينيات ايجاد نوع من التوافق بين آراء أهم باحثي أمريكا في تعريف صعوبات التعلم، فقام بتحليل أحد عشر تعريفاً لعدد من الباحثين، أو لمنظمات تعنى بتعليم ذوي الإحتياجات الخاصة، ووجد أن تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم يعد مرشحاً قوياً لدمج التعاريف، كونه يغطي مجموعة واسعة من الاضطرابات، فقد جاء فيه: " صعوبات التّعلّم مصطلح شامل(عام) يرجع إلى مجموعةٍ متباينةٍ من الإضطرابات، التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو الاستدلال أو العمليات الحسابية، وهذه الإضطرابات ذاتية داخلية المنشأ، يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، دون أن تؤدي هذه الأحوال إلى صعوبة تعلّميّة بحد ذاتها".

وجاء في تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم National Joint Committee of Learning Disabilities, 1994 إن صعوبات التعلم عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات تظهر في أداء الأفراد وتنشأ من عوامل داخلية وليست خارجية، ومن المفترض أنها ترجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، يمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم بعض المشكلات السلوكية والنفسية، مثل ضبط الذات والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، لكن هذه المشكلات السلوكية والنفسية لا ينتج عنها بذاتها صعوبات في التعلم لدى الأفراد، وحتى في حالة مصاحبة صعوبات التعلم لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبي والتأخر الدراسي والاضطرابات الانفعالية أو الاجتماعية أو المؤثرات البيئية مثل الفروق الثقافية، التعليم غير الكافي أو غير المناسب أو العوامل النفسية، فإن صعوبات التعلم لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو أنها عوامل مؤثرة في حدوثها " (الشرقاوي، 2002).

وأورد عواد (2011) تعريفا لصعوبات التعلم على أنها " مصطلح عام يصف مجموعة من الطلبة في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الإنتباه أو القراءة أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا، والمصابون بأمراض وعيوب السمع

والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة حيث إن إعاقاتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها".

في حين اشار الزيات (1998) الى أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال أو البالغين يختلفون كمياً وكيفياً عن أقرانهم في نفس العمر الزمني من العاديين في معظم المتغيرات المعرفية لصالح العاديين، وعلى نحو خاص فيما يتعلق بالحصيلة اللغوية، والاستراتيجيات المعرفية، وتجهيز ومعالجة المعلومات".

وحددت منظمة الصحة العالمية ICA خمسة معايير توجد بشكل عام لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وهي :

أولاً: يجب أن يوجد تشخيص واضح للضعف في المهارات الدراسية.

ثانياً: أن لا يوجد عند الطالب إعاقة عقلية، بل يتمتع بمستوى ذكاء عادي، مع وجود فجوة واضحة بين الأداء الأكاديمي ومستوى الذكاء.

ثالثاً: تنص ICA–10، The ICD-10 Classification of mental and behavioral disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines أن الصعوبات هي جزء من التطور الطبيعي.

رابعاً: إن هذا الضعف أو العجز ليس سببه عوامل خارجية يمكن أن تكون دليلاً مسبباً لفشل الدراسة.

خامساً: إن اضطرابات التطور الدراسية ليس سببها وجود ضعف بصري أو سمعي.

نلاحظ أنه وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات والفروق في إطار تعريف صعوبات التعلم، فقد ظل التعريف المفاهيمي لصعوبات التعلم ثابتاً نسبياً عبر تاريخه. أما الجدل الذي يحيط به فهو يدور بصفة عامة حول الكيفية التي يصبح بموجبها هذا التعريف إجرائياً وكيف يمكن تطبيقه عملياً.

وعلى أرض الواقع نلاحظ أن معظم الهيئات أو المؤسسات التربوية تعتمد التعريف الخاص بصعوبات التعلم الوارد في قانون تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة IDEA، والذي يعرف صعوبات التعلم على أنها اضطراب واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء أكانت شفوية أو مكتوبة، وهو الاضطراب الذي يظهر على هيئة قصور في القدرة على الإنصات، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية (هالاهان وكوفمان، 2008). وبشكل عام فإن العديد من التعريفات تتفق على أن صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات أو الصعوبات.

فصعوبات التعلم ليست إعاقة بالمعنى المألوف، خاصة وأن الدراسات تشير إلى عدم اختلاف هذه الفئة عن غيرها من حيث نسبة الذكاء، وقد تزيد إيجابا احياناً، لذلك هم أفضل فئات التربية الخاصة وأكثرها انتشاراً، وقد يكون نمط الصعوبة التعليمية في نمط واحد، ولكنه قد يبدع في مواطن أخرى ومن الأسباب التي تجعلنا نقول ذلك : إن هناك من ذوي صعوبات التعلم ممن تميزوا بقدراتهم الخارقة وخدموا البشرية حتى يومنا هذا مثل : ليوناردو دفنشي وتوماس اديسون وغيرهم الكثير (الظاهر، 2004).

2: 3 محكات التعرف إلى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم

نلاحظ من التعريفات السابقة لصعوبات التعلم أنها تحدد عدداً من المحكات التي يتم في ضوئها وصف شخص ما بأنه من ذوي صعوبات التعلم. ويقترح كيرك وجالجر اعتماد معايير ثلاثة في أي تعريف جديد لصعوبات التعلم وهي :

1- معيار التباين

2- معيار الاستبعاد

3- معيار التربية الخاصة

وفيما يلي تفصيل لخمسة محكات أساسية نتعرف من خلالها إلى صعوبات التعلم، وهي متضمنة في معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم وهي : **التباين الشديد بين التحصيل والقدرة الكامنة، والتوجه التربوي، والعمليات النفسية الأساسية، ومبدأ الاستبعاد أو الاستثناء، والمحك النمائي.**

أولاً: التباين الشديد بين التحصيل والقدرة الكامنة : Severe Discrepancy Between Achievement and Potential

لقد جاء في التّعريف بأنّ تحصيل الأفراد ذوي الصّعوبات التّعلّمية يكون أقل من قدراتهم العقليّة، ويكون هذا التّحصيل المتدني في اللغة الشّفوية، أو الاستيعاب السّمعي، أو الاستيعاب القرائي، أو القراءة، أو الكتابة، أو الإملاء، أو الاستدلال الرّياضي أو الحساب، وذلك على الرغم من أنّ نمو الطّالب وقدرته العقليّة جيدة، حيث يتأثر جزءً من الوظائف المعرفيّة وليس كلها. فربما

يكون الطّالب متفوقاً في الفنّ والرّياضيّات ولكنّه يكون ضعيفاً في الاستيعاب، والتّواصل اللفظي والقراءة (البطاينة، السبايلة، الرشدان و الخطاطبة، 2005).

ثانياً : : مبدأ الاستبعاد (Exclusion Clauses)

لقد تضمّنت معظم تعريفات صعوبات التّعلّم هذا المبدأ، إلا أنّه واجه النقد، كما أنّه كان من الموضوعات التي أسيء تفسيرها، فكما تبين من التّعريفات السّابقة أنّه استبعد من ذوي الصّعوبات التّعلّمية كل من الإعاقة العقلية، والاضطراب الانفعالي، والقصور الحسي(البصري والسمعي)، والاضطراب الحركي(كالشلل، والتشنج العضلي)، فقد استبعدت هذه الإعاقات من الأسباب الأولية للصعوبات التّعلّمية. وعلى الرغم من استبعادها، إلا أنّ صعوبات التّعلّم يمكن أن تحدث مع تلك الظّروف. وبكل تأكيد فإنّ كثيراً من الأطفال المتخلّفين عقلياُ والمضطربين انفعالياً، والمعاقين جسمياً يعانون من عدم انتظام في الجوانب النّمائيّة التي لا ترتبط بتلك الأسباب (الإعاقة العقلية، والاضطراب الانفعالي، والإعاقة الجسمية) (البطاينة وآخرون، 2005).

ثالثاً: محك التربية الخاصة Special Education Criterion

هذا المحك يعني أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أولئك الذين يحتاجون لطرق خاصة في التعليم تصمم خصيصاً لمعالجة مشاكلهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية لديهم، والتي تعيق قدرة الفرد على التعلم. وغالباً ما تكون هذه البرامج فردية وتختلف نوعاً ما عن البرامج التي تقدم إلى أقرانهم في الصفوف العادية (عواد، 2011).

رابعاً: العمليّات النّفسية الأساسيّة : Basic Psychological Processes

إن القانون التربوي الخاص بهذه الفئة يشير بوضوح إلى أن تدني التحصيل يكون نتيجة اضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية والتي تعود إلى: القدرات التي تكتسب بها المعلومات كالاستماع والنظر واللمس والشم، والقدرات التي تعالج بها المعلومات كالانتباه والتمييز والذاكرة وتمثيل المعلومات ودمجها وتشكيل المفهوم وحل المشكلات، إضافة إلى القدرات الضرورية للاستجابة كالكلام والحركة الجسمية (البطاينة وآخرون، 2005).

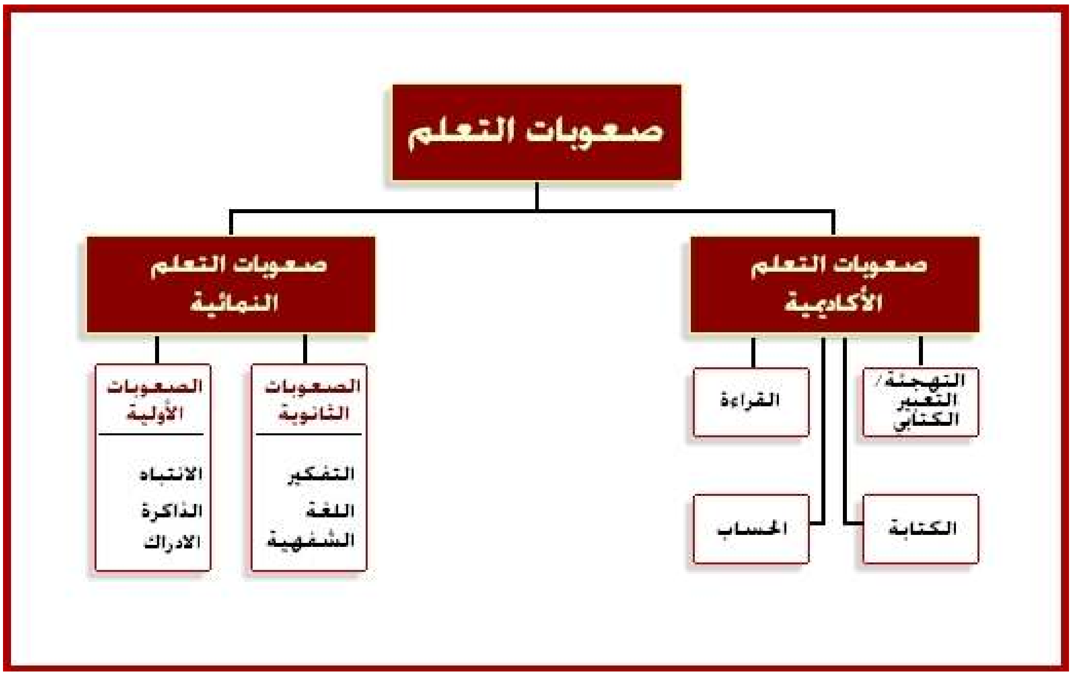
خامساً: المحك النمائي

يفيد هذا المحك بضرورة تقصي معدل النضج الطبيعي لدى الفرد بالاعتماد على العوامل التالية:

- ظروف الحمل والولادة والتي تتضمن عمر الأم أثناء الحمل، الأمراض التي تصاب بها أثناء الحمل، طبيعة عملية الولادة، الحالة الصحية للطفل عند الولادة.. الخ
- نمو الطفل بعد الولادة وتتضمن طبيعة الرضاعة، الفطام، التسنين، المشي، النطق والكلام، التغذية، المطاعيم التي يتلقاها الطفل.
- صحة الطفل وتتضمن وجود عاهات أو إعاقات أو أمراض خلقية، سلامة الحواس، اضطرابات نفسية سلوكية، اصابات عضوية أو أمراض.
- المستوى الأكاديمي والعقلي ويتضمن مستوى التحصيل الدراسي العام، المستوى في القراءة والكتابة والحساب، التواصل اللغوي، التواصل الاجتماعي، الأنشطة الفنية والرياضية، مستوى القدرة العقلية (الذكاء) (الزراد، 1999).

2: 4 تصنيف صعوبات التعلم:

يعد تصنيف كيرك و كالفنت (kirk & Chalfant, 1994) أشهر تصنيف لصعوبات التعلم، حيث قاموا بتصنيفها إلى مجموعتين رئيستين كما في الشكل التالي:



الشكل رقم (2) تصنيف صعوبات التعلم

أولا: صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

يقصد بها تلك المشكلات التي تظهر أصلاً لدى أطفال المدارس وهي:

- الصعوبات الخاصة بالقراءة.
- الصعوبات الخاصة بالكتابة.
- الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي.
- الصعوبات الخاصة بالحساب (القاسم، 2000).

ثانيا: صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، فهذه الصعوبات هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيس لها. لقد وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية وعلاقات سببية دالتين بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير من ناحية، ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله من ناحية أخرى (السرطاوي،2003).

وتنقسم صعوبات التعلم النمائية إلى قسمين:

- o الصعوبات الأولية: Primary Learning Disabilities وتشمل الانتباه، الذاكرة، الادراك.
- o الصعوبات الثانوية: Secondary Learning Disabilities وتشمل اضطراب التفكير واضطرابات اللغة الشفوية (عجاج، 1998).

ويشير كيرك وكالفنت (1984) إلى أن صعوبات التعلم النمائية توجد في ثلاثة مجالات أساسية هي: (النمو اللغوي والنمو المعرفي والمهارات البصرية والحركية) وقد وضعت العديد من النظريات كمحاولة لتفسير صعوبات التعلم النمائية، منها نظرية كيفارت، التي أشارت إلى أن الأطفال العاديين يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الإدراكية – الحركية الثابتة وتطويره في سن السادسة، أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم فيكون عالم الخبرات الإدراكية –

الحركية عندهم غير ثابت، لهذا لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم، وهم بذلك غير منتظمين حركياً أو إدراكياً أو معرفياً (السيد، 2000).

ولكن مع اتساع مجال البحث في ميدان صعوبات التعلم، وبعد تحول الأسس السيكولوجية تدريجياً في فهم ذوي الصعوبة في التعلم من الاتجاه الذي يركز على عمليات نمائية محددة تمثل العمليات ما قبل الأكاديمية إلى الاتجاه الحديث الذي يضع الطرق أو الاستراتيجيات التي يتعامل بها الفرد مع المهام المختلفة في بؤرة الاهتمام، فظهرت الحاجة إلى تصنيف جديد يعكس طبيعة ذوات هؤلاء الأفراد وإمكاناتها، الأمر الذي يعكس التكامل بين أنظمة الإرادة لديهم، وأنظمة المهارة باعتبارها أنظمة فرعية لمنظومة الذات ككل (سالم وزكي، 2009) فجاء التصنيف الذي يشمل بالاضافة إلى صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية فرعا جديدا هو صعوبات التعلم المنظم ذاتياً.

ثالثاً: صعوبات التعلم المنظم ذاتياً (سالم وزكي، 2009) **وتشمل:**

1- صعوبات التنظيم الذاتي الاستراتيجية:

ويقصد بها الصعوبة في تطبيق خطط الأداء المناسبة، فالطلبة ذوو صعوبات التعلم غالباً ما يتسمون بعدم المرونة في اختيار الاستراتيجية الملائمة لأداء المهمة، كما ويظهرون القدرة على عدم التكيف مع تلك الاستراتيجيات لتأدية المهام المطلوبة منهم بإستقلالية، وحتى حين يستخدمون الاستراتيجيات فإنهم يستخدمونها بعشوائية بحيث يصعب عليهم معرفة متى تكون هذه الاستراتجية ملائمة ومتى يجب اختيار غيرها.

وهذه الصعوبة تشمل الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، واستراتيجيات الدافعية، وتعزيز الذات وتشجيعها، والحديث عن الذات الموجهة إلى الهدف، وصعوبة تحديد الهدف قصير المدى.

2- صعوبات التنظيم الذاتي السلوكي:

ويقصد بها صعوبة تحول الطالب من ذوي صعوبات التعلم من مستوى الضبط الخارجي إلى المتغيرات الداخلية، واستمرار هذا السلوك رغم عزل عناصر التحكم الخارجي. وتتضمن صعوبة ملاحظة الذات، وصعوبة التقويم الذاتي، والصعوبة في رد الفعل الذاتي.

3- صعوبات التنظيم الذاتي البيئي:

ويقصد بها عدم فهم عناصر البيئة الخارجية والإفادة منها في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة وتتضمن: صعوبة توقع نتائج السلوك، وصعوبات تنظيم متغيرات البيئة.

2: 5 خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

يتميز ذوو الصعوبات التعلميّة بمجموعة من السلوكات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة والمتكررة، هذه الصفات لا تجتمع بالضرورة عند نفس الطفل، بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة، كما وقد تحظى الصفات التي تميز ذوي الصعوبات التعليمية بتسميات عدة في أعمار مختلفة، مثلا قد يعاني الطفل من صعوبات في النطق في الطفولة المبكرة ويطلق عليها بالتأخر اللغوي؛ بينما يطلق على المشكلة بصعوبات قرائية في المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الثانوية يطلق عليها بالصعوبات الكتابية (Lerner, 1994).

أولاً: اضطراب اللغة والكلام

يعاني كثير من ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو اكثر من مشكلات الكلام واللغة، فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية، حيث تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة، وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة، على قواعد لغوية سليمة.

من ناحية أخرى، فإنهم قد يكثرون من الإطالة و الالتفاف حول الفكرة، عند الحديث، أو رواية القصة، وقد يعانون من التعلثم، أو البطء الشديد في الكلام الشفوي، أو القصور في وصف الأشياء، أو الصورة، أو الخبرات، وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات، حول موضوعات مألوفة، واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارات على الإجابة الصحيحة فضلاً عن ذلك، فقد يعاني هؤلاء الطلبة من عدم الكلام، (حذف أو إضافة بعض الأصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة (القحطاني، 1421)

ثانياً: صعوبات في عمليات التفكير

يواجه الأفراد ذوو صعوبات التعلم مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي، ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقارهم إلى عمليات التنظيم، فاكتساب العديد من الخبرات والتجارب يحتاج إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن هؤلاء الأفراد

وفي العديد من المواقف يستصعبون القيام بتلك المهمة بشكل ملحوظ. إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة (Lerner, 1994). وهؤلاء الأفراد قد تكون لديهم القدرة على التفكير الحسي، في حين قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، وقد يعاني هؤلاء الطلبة من الاعتماد الزائد على المدرس، وعدم القدرة على التركيز، والصلابة،وعدم المرونة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل، أو لمعاني الكلمات، والقصور في تنظيم أوقات العمل، وعدم اتباع التعليمات، وعدم تذكرها. كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه (القحطاني، 1421)

ثالثاً: صعوبات في الإصغاء والإنتباه

الانتباه هو القدرة على اختيار العوامل (المثيرات) المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من مجموعة من المثيرات الهائلة(سمعية، أو لمسية أو بصرية أو الأحساس بالحركة التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت. وذوي صعوبات التعلم عادة يعانون من عجز عن الانتباه، واضطرابات في الإصغاء فظاهرة شرود الذهن، والميل إلى التشتت نحو المثيرات الخارجية تعتبر من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد. إذ إّنهم لا يميّزون بين المثير الرئيس والثانوي. حيث يملّ الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق. فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو انهم يميلون بشكل تلقائي إلى التوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين. بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق

لكيفية إنهائها، وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000).

وهذا العجز في الإنتباه يكون له تأثير مباشر على جميع مجالات الدراسة. فالفرد الذي لا يستطيع تركيز انتباهه لا يستطيع أن يولي إهتمامه لما حوله، كما أنه لا يستجيب بشكل مناسب على الأسئلة المطروحة، ولا يستطيع اتباع التعليمات، أو تدوين الملاحظات خلال الدرس. وتحدث الكثير من المشكلات الاجتماعية بينه وبين أقرانه حين يقاطعهم، ولا يستطيع الانتباه والاصغاء إلى ما يقولون، ويقدر عدد الطلبة من ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات في الانتباه حوالي 41-80% (http://www.naset.org/learningdisabilitie2.0.html)

رابعاً: صعوبات في التحصيل

يعد التأخر الدراسي السمة الرئيسة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم دون وجود مشاكل دراسية، وقد يعاني بعض الطلبة من قصور في جميع مواضيع الدراسة، والبعض الآخر قد يعاني من قصور في موضوع دراسي واحد أو في موضوعين، هذا ويمكن الإشارة إلى أبرز جوانب القصور في المواضيع الدراسية كما يلي :

أ) الصعوبات الخاصة بالقراءة :

تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية كأن يحذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، أو يضيف بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة، أو يبدل بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها وهكذا (القحطاني، 1421).

ب) الصعوبات الخاصة بالكتابة :

وتتمثل في عملية عكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة، وقد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة، أو يخلط في الاتجاهات، أو يرتب، أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة، أو يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية (القحطاني، 1421).

ج) الصعوبة الخاصة بالحساب :

وتظهر هذه الصعوبة في الربط بين الرقم ورمزه، أو الصعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة، أو صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع، والطرح، والضرب، والقسمة. فالطالب هنا قد يكون متمكناً من عملية الجمع أو الضرب البسيط مثلاً، ولكنه مع ذلك يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم الأخرى المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم (آحاد ــ عشرات) مثلاً وما شابه ذلك (القحطاني، 1421).

خامساً: صعوبات في التآزر الحسي – الحركي:

عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية. هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب. فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد إلى الاتجاه المغاير. هذه الظاهرة تميز الأفراد الذين يجدون صعوبة في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤما بين العين واليد ، مثل القص

والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب (Mayes, et al., 2000).

سادساً: صعوبات في الإدراك البصري \ السمعي

الإدراك البصري عبارة عن عملية مركبة من استقبال , دمج وتحليل المثيرات البصرية بوساطة فعاليات ذهنية، وعمليات حركية مشروطة بقدرة التمييز بين الضوء والظلام، والأفراد ذوو صعوبات التعلم والذين يعانون من تشويشات في الإدراك البصري يصعب عليهم استقبال وتنظيم وفهم معنى لمثير بصري رغم ان مركبات العين سليمة. ويصعب عليهم التمييز بين الاشياء والعلاقات التي تربط بينها في الحيز، مما يفقدهم ثقتهم بأنفسهم لأنهم أدركوا عالمهم بعيون مشوشة وهم معرضون ايضا إلى تشويشات في الشعور (عبدالهادي ونصر الله، 2000).

ومن أهم مظاهر صعوبات الإدراك البصري (الروسان، 2004)

1- صعوبة التمييز البصري
2- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية
3- صعوبة الإكمال البصري.
4- صعوبة إدراك العلاقات المكانية.
5- صعوبة تمييز الأشياء والأحرف
6- صعوبة إدراك الاشياء بشكل صحيح.

أما الادراك السمعي، فيعرف بأنه القدرة على إعطاء رد فعل ومعنى للمعلومات التي بعثت للمخ عن طريق حاسة السمع، أي انه يستنتج أن حاسة السمع هي الوسيط والعلاقة التي تربط الدماغ مع

العالم الخارجي. فنجد الأفراد الذين يعانون من خلل في الادراك السمعي يجدون صعوبة في استقبال وتنظيم وإعطاء معنى للمحفزات والمثيرات السمعية مع ان حاسة السمع سليمة (عبدالهادي ونصر الله، 2000).

ومن أهم مظاهر صعوبات الإدراك السمعي (الروسان، 2004) :

1- صعوبة التمييز السمعي بين الكلمات او المقاطع المتجانسة والتي قد تختلف في بداياتها او وسطها او نهايتها.

2- صعوبة التمييز السمعي المتتابع.

3- صعوبة التذكر السمعي.

4- صعوبة التركيب الصوتي .

سابعاً: خصائص سلوكية \ اجتماعية

يعاني الأفراد ذوو صعوبات التعلم من عدم القدرة على التعلم أو الحفاظ على علاقات شخصية طيبة مع الآخرين، الأمر الذي يفسر سلوكاتهم غير اللائقة. وهم كثيراً ما يميلون إلى لشعور بالتعاسة والإكتئاب والاحباط، ويعانون من أعراض جسدية ومخاوف مرتبطة بالمشاكل الشخصية بسبب الاضطرابات العاطفية التي يعانون منها (Johns & Crowly,2005).

كما يظهر هؤلاء الأفراد من ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وسلوكية تميزهم عن غيرهم مثل:

- النشاط الحركي الزائد.
- التغيرات الانفعالية السريعة.

- تكرار غير مناسب لسلوك ما.
- الانسحاب الاجتماعي.
- سلوك غير اجتماعي.
- الاندفاعية. (القريوتي، الصمادي، والسرطاوي، 1995).

ثامناً: خصائص تتعلق بالدافعية :

أ. العزو

كان هايدر المشار إليه في(الصالح، 2003) رائد نظرية العزو قد أوضح أن هناك ظروفاً مختلفة تقف وراء عملية عزو الشخص إلى الأحداث وأطلق على هذه الظروف الخصائص المهيئة، حيث إن الأفراد وفقاً لذلك يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو القوى البيئية أو الاثنين معاً.

يقول وينر إن الأفراد يختلفون في تفسيرهم أو عزوهم لنجاحهم أو فشلهم إما إلى الجهد أو القدرة، أو إلى المصادفة والحظ، وإما إلى الآخرين أو إلى صعوبة المهمة، وقد لخص هذه الأسباب التي تقود إلى النجاح أو الفشل في أبعاد عدة هي:-

1. الثبات مقابل عدم الثبات.
2. الداخلي مقابل الخارجي.
3. إمكانية الضبط مقابل عدم إمكانية الضبط.

ب. العجز المتعلم

إن الأفراد الذين يعانون صعوبة في التعلم تظهر لديهم أعراض سلوكية وانفعالية كالاتكالية والإزعاج والانسحابية والنشاط الزائد وسرعة الغضب والفكرة الدونية عن الذات وتدني الثقة

بالنفس، وقد تقود هذه كما يشير (الزيات، 1996) إلى ما يسمى بالعجز المتعلم أو المكتسب Learning helplessness وهو الإعتقاد الذي يشكل عند المتعلم الاعتقاد القائل بأن الفشل لا يمكن تجنبه. ينمو هذا الاعتقاد كلما تكرر الفشل على الرغم من بذل الجهد، ويترتب على تكرار خبرات الفشل هذه تناقص الجهد. كما تصبح الاتجاهات الذاتية نحو الأداء العقلي والكفاءة سلبية. وينخفض على إثر ذلك تقدير الذات. مما يجعل الفرد يتساءل عن فائدة العمل وما جدوى الجهد الذي يقوم ببذله، ويتعزز لديه هذا الاعتقاد عندما يتكرر تجنب خبرات الفشل بالابتعاد عن مواجهة متطلبات الدراسة والتزاماتها. وكان سليجمان Seligman يشير إلى إدراك الفرد للإستقلال بين سلوكه والتدعيم من خلال مصطلح العجز learned helplessness الذي ابتدعه (Molinari. & Khanna, 1981)

ت. الضبط الخارجي

هو إدراك الفرد للتدعيم على أنه يتبع بعض السلوكات الصادرة منه ولكنه لا يعتمد كلية على سلوكه، بل يعتمد على الحظ أو الصدفة أو القدر؛ أو كأنه تحت تحكم آخرين أقوياء، أو أنه لا يمكن التنبؤ به بسبب التعقد الشديد للقوى المحيطة بالفرد. ويرتبط مفهوم الضبط الـداخلى – الخـارجى أساساً بدرجة المسئولية التى يدرك الفرد أنه يمتلكها على الأحداث فى حياته. فإن الفرد ذا الاعتقاد فى الضبط الداخلى يدرك أن أحداث الحياة ونتائجها أو عواقبها تتوقف أو تعتمـد مباشـرة علـى سلوكاته، بينما يدرك الفرد ذو الاعتقاد فى الضبط الخارجى أحداث الحياة على إنها لا تتوقـف ولا تعتمد على سلوكاته بل على أنها محددة بدلاً من ذلك بعوامل خارجة عن ذاته. وقد أثبتت البحـوث وجود علاقة خطية بين إدراك مصدر الضبط والتوافق، حيث يميل الأفراد ذوو الاعتقاد فى الضبط

الخارجى إلى إظهار درجات مرتفعة من الاضطراب النفسى. وحيث وجد بعض الباحثين أن العجز أو النقص فى السلوك المنظم ذاتياً والذى يصف أصحاب الضبط الخارجـــى، يبدو أنه يرتبط بعدم قدرتهم على التقييم المناسب لسلوكهم، وكنتيجة لذلك، يرتبط بعدم قدرتهم علـــى اســـتخدام طـــرق التدعيم الذاتى بطريقة فعالة (غريب،2011).

3: النظرية المعرفية / السلوكية

3: 1 المقدمة:

تعد التوجهات المعرفية \ السلوكية أبرز النظريات التي تسعى لتفسير ظاهرة التعلم الإنساني. وأبرز ما يميزهما عن بعضهما بعضا هو دور المتعلم في عملية التعلم، فالمعرفيون ينطلقون من الاعتقاد بأن المتعلم هو العامل الحاسم في كيفية معالجة المعلومات عند الاستجابة لمتطلبات التعلم، لهذا فإن مسؤولية عدم حدوث التعلم تقع على عاتق المتعلم بالدرجة الأولى. أما النظرية السلوكية فترى أن البيئة (المعلم، المواد التعليمية، الظروف..) هي العوامل الحاسمة في كيفية تعلم المعلومات وتكوين الاستجابة. أي أن النظرية السلوكية ترى أن التعلم هو إنشاء علاقات بين سلوك المتعلم ومنبهات البيئية، في حين ترى النظرية المعرفية أن التعلم هو تغير في البنية المعرفية للمتعلم. كما أن هناك فرقا واضحاً بين السلوكيين والمعرفيين في تقييم حدوث التعلم، فالسلوكيون يرون أنه يمكن تقييم السلوك عن طريق الأداء القابل للملاحظة والقياس، بينما المعرفيون فيرون أن التعلم عملية عقلية غير قابلة للقياس والملاحظة المباشرة وإنما يستدل عليها من الآثار التي يتركها السلوك (الوقفي، 2003).

وتتضمن الافتراضات الأساسية للنظرية المعرفية \ السلوكية المبادئ التالية:

1. الأنشطة المعرفية تؤثر في السلوك.

2. الأنشطة المعرفية من الممكن مراقبتها وتغييرها.

3. التغيير المرغوب للسلوك قد يتم من خلال التغيير المعرفي (إبراهيم، 2005).

لقد أسهمت جهود ميكنبوم (Meichenbaum, 1977) بإيجاد هذا المنهج عندما استخدم أسلوب التعليمات الذاتية مع الأطفال الذين يعانون اضطرابات سلوكية، كالعدوان والنشاط الزائد، وكان له نتائج أكثر إيجابية. لقد أكدت النظرية المعرفية \ السلوكية على أهمية العمليات المعرفية، فالاستجابة الصادرة عن الإنسان لمثير ما تعتمد على تفسير ومعنى هذا المثير لدى الإنسان. ويعتقد اتباع هذه النظرية، أن هذه الحقيقة هي التي تفسر استجابة الأفراد بطرق مختلفة للمثيرات المتشابهة، فالإنسان لا ينزعج من الأشياء التي تحدث له بحد ذاتها وإنما من تفسيره لتلك الأشياء، وبناء على ذلك يحاول اتباع هذا الاسلوب تغيير السلوك من خلال تغيير طريقة تفسيره (عبدالله، 2000).

وكان أول من ركز على أهمية الحديث الداخلي في تعديل السلوك هو إلبرت إلس، حيث اعتبر أن نتائج السلوك لا تكون حصيلة تفاعل مثير واستجابة، بل إن هناك أفكارا مسؤولة عن حدوث النتائج، ثم جاء (ميكينبوم) ليؤكد على نفس الاتجاه حيث أشار بأن عملية التعلم لا يمكن أن تنحصر في مثير واستجابة كما ترى ذلك النظرية السلوكية، بل أنه إذا أردنا تغيير سلوك فرد فلا بد أن يتضمن ذلك معتقداته ومشاعره وأفكاره، فالأفكار هي التي تدفع الفرد إلى العمل. لذلك فالتدريب

والتعلم لا يقتصران على التحكم في الاشراط السلوكي والإرتباط الشرطي بين مثير واستجابة، بل أن هناك عوامل أخرى تلعب دورا في عملية التعلم وهي :ــ

1ــ التفكير

2ــ الإدراك

3ــ البناءات المعرفية

4ــ حديث الفرد الداخلي مع نفسه

5ــ كيف يعزو الأشياء.

وهذه كلها تتدخل في عملية التعلم وتتوسط بين المثير والاستجابة، ولها دور في التأثير على سلوك الفرد، فالطالب الذي يرسب في الاختبار يصاب باضطراب سلوكي، وهذا ناتج بسبب تفكير الفرد في الفشل وعزوه أسباب فشله إلى نفسه أو إلى الآخرين (مهدي، 2010).

ويرى برادلي إن التدريب المعرفي هو حزمة تدريبية مشتقة من النظرية المعرفية. تهدف إلى تحديد ومحاربة الأفكار الذاتية السلبية، للعمل على تنمية أفكار بديلة أكثر دقة وأكثر تكيفاً وتشجيع الاستجابات المعرفية والسلوكية المعتمدة على تلك الأفكار التكيفية (إبراهيم، 2005). في حين كان التدريب السلوكي يقوم أساساً على نظرية أن السلوك الخطأ يرجع إلى تعلم وتكيف خاطأين، ومن ثم يهدف العلاج السلوكي إلى إزالة السلوك الخطأ وإعادة التعلم والتكيف (الحفنى،1994).

لهذا كان لزاماً أن يظهر نهج جديد يجمع ما بين التصورين، فجاء بيك (Beck) ليوضح أن التدريب المعرفي \ السلوكي هو أسلوب لتعديل السلوك لدى الفرد، من خلال التأثير على عمليات التفكير، حيث يؤدي تغيير الأفكار إلى تغيّر السلوك، وفي الوقت نفسه ينتج عن تغير السلوك تغيير

في الأفكار، وهذا يشير إلى أن التدريب المعرفي عندما يركز على الدور السببي للتفكير في حدوث الانفعالات والسلوك، ولم يهمل دور تغيير السلوك في تغيير الانفعالات والتفكير (مقدادي، 2008).

ويذكر أن من أهم الطرق المعرفية \ السلوكية المستخدمة التدريب في هذا النهج (المهارات الإجتماعية، ومهارة حل المشكلات، وإدارة الغضب، والوقاية من الإنتكاس). ومن الأفكار التي يرتكز عليها هذا النوع من التدريب هو أن الأفكار تولد المشاعر وتؤثر فيها، ولهذا فإن المشكلة ليست في الحدث نفسه وإنما في الأفكار والمشاعر التي ترتبط به. ولتحقيق ذلك هناك منهجان يمكن اتباعهما هما:

الأول: يركز على الأفكار المرتبطة بالمشكلة. والثاني: يركز على المشاعر.

فالأول يهدف إلى تغيير نظرة المتدرب إلى المشكلة التي يعاني منها، وهذا يساعده في تحديد المشكلة بشكل واضح.

الثاني: يركز على تحقيق نفس الهدف من خلال تغيير المشاعر والأحاسيس المرتبطة بالمشكلة.

إن إعادة التشكيل هذه تتم من خلال تقليل حجم المشكلة، من وجهة نظر المتدرب، والبحث عن قيمة إيجابية، بحيث يصبح في نهاية المطاف قادراً على السيطرة المتزايدة على الموقف الذي يعاني منه من خلال سيطرته على أفكاره (قواقنه، 2006).

إن النظرية المعرفية \ السلوكية تعمل على تغيير السلوك بعدة طرق مثل: التدخل المعرفي، لعب الدور، التعزيز الإيجابي، ومن خلال هذا الأسلوب يعمل المعلم على مساعدة المتدربين في فهم أكبر لمشكلاتهم، والتعرف على آلية تفكيرهم وتصوراتهم، والمشاعر المرافقة لها، ويشجعهم على إظهار خبراتهم الشخصية ومراقبة سلوكاتهم ومعتقداتهم، ويعمل على تعليمهم

مهارات جديدة شخصية، ومهارات تفكير، ومهارات تتعلق بضبط الإنفعالات، ومن هنا يكون دور المتدرب نشيطاً ومباشراً وليس سلبياً (Bellack & Kazdin, 1990).

أما " هاربرت " فقد بنى نظريته في التدريب المعرفي \ السلوكي على مزج بعض المفاهيم السلوكية مع بعض المفاهيم المعرفية، وتبنى نظرية التعديل المعرفي السلوكي على أسس مهمة، منها:

فهم وظائف الحوار الداخلي، والتعليمات الشخصية المتبادلة، والملاحظة الذاتية، والأفكار المتنافرة أو غير المناسبة، واستخدام التقويم المعرفي السلوكي، وإعادة البنية المعرفية، والتدريب على حل المشكلات، وتعلم مهارات المواجهة والتأقلم، وضبط الذات، وأساليبه ؛ بهدف إحداث التعلم، وإحداث التغير في السلوك والمعرفة، والجهد الذاتي لحدوث الاستبصار، والتدريب على أنماط سلوكية مبنية على معارف عقلانية تفيد في علاج الحركة الزائدة وعدم تركيز الانتباه. وللتدريب المعرفي \ السلوكي كثير من الفنيات تتمثل في : النمذجة، والمناقشة وتبادل الحوار، والتمثيل (لعب الدور)، الاسترخاء، التعزيز (التدعيم) الواجبات المنزلية (الشبراوي، 1999).

ويؤكد أنجر(Unger , 2004) على أن التدريب المعرفي السلوكي نهج يهدف إلى استبدال طرق التفكير السلبي بأخرى أكثر دقة وبنائية، وتفاؤلاً، وتؤدي إلى العمل الفعال، والفكر العقلاني، ومواجهه الإحباط، والرغبة في الحياة، وتنمية مهارات التفكير الفعال، والعمل البناء، والتعرف على السلوكات المحبطة، وطرق تعديلها (القحطاني، 2009)، كما يشير كوستر (Custer, 2001) إلى أن النظرية المعرفية السلوكية تهدف إلى دحض الأفكار السلبية لدى الأفراد من خلال مناقشة التطور الطبيعي لديهم، والتركيز على حل المشكلات، والانفعالات، والعلاقات الشخصية التي تسهم

في ضبط الانفعالات السلبية: كالعدوان والغضب، والاكتئاب، والقلق، وضعف الانتباه، وفرط النشاط.

2: 7 التدريب المعرفي / السلوكي لتحسين التقرير الذاتي

للنظرية المعرفية / السلوكية عدة أشكال من التدخلات والأساليب التدريبية (كالمناقشة، والتعليمات الذاتية، والمراقبة الذاتية، وملء الفراغ، وتغيير القواعد، وإعادة البناء المعرفي، والتركيب، والتخيل، والتعريض، والتثبت من النتائج، والتدريب عكس العادة، والتقبل والانتباه، والاسترخاء، ولعب الدور، والنمذجة، والواجبات المنزلية). تم استخدام الكثير منها في الدراسة الحالية، من أهمها:

1- **حديث الذات** " **تدريب التعليم الذاتي** " : وصفه ميكينبوم بأنه التخلص من المشكلة من خلال التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية، واستبداله بالتحدث الإيجابي، فهي طريقة لتعليم الأفراد كيف يتعاملون بشكل فعال مع مواقف سبق وإن شكلت لهم صعوبات. وإن التهيؤ للتعامل مع المواقف الصعبة يشكلان جزءًا هاماً من عملية التعليم الذاتي (قواقنه، 2006).

2- **الضبط الذاتي:** هو أسلوب لتغيير السلوك، يبدأه الفرد عادة بنفسه بغرض التأثير على سلوكه الشخصي، وهو أسلوب يعمل فيه الفرد على إحداث تغيير في سلوكه عن طريق إحداث تعديلات في العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على هذا السلوك مما يزيد دافعيته (حمدي، 1992)، ويتكون الضبط الذاتي من ثلاث استراتيجيات، هي:

أولاً: مراقبة الذات، وتتضمن ملاحظة الذات، وتسجيل بيانات تتعلق بالمشاعر والأفكار والتصرفات ذات العلاقة بالسلوك موضوع التغيير، وتعتبر وسيلة تقييمية خارج فترة التدريب. وتساعد مراقبة

الذات في معرفة العبارات السلبية التي يستخدمها الفرد والأفكار السلبية الناتجة عنها. كما أنها تعطي الفرد فكرة صادقة عن وضعه، وعن التقدم الذي يحرزه في مجال وقف وتعديل هذه الأفكار السلبية بأخرى ايجابية، لأن المراقبة الذاتية تساعد الفرد على ضبط ذاته.

ثانياً: ضبط المثير، أي ترتيب سوابق السلوك من أجل زيادة أو خفض احتمال السلوك موضوع الضبط.

ثالثاً: تعزيز الذات، تقديم التعزيز الإيجابي للذات بعد ظهور الاستجابة المطلوبة(هارون، 1992).

3- **طريقة إعادة البناء المعرفي** : يستخدم مصطلح إعادة البناء المعرفي للإشارة إلى كل النماذج التدريبية التي تشمل محاولة تعديل العوامل المعرفية، فالسلوك غير التكيفي وفق هذا النموذج يعامل على انه نتاج التفكير غير الوظيفي، وغير المنطقي. وبناء على ذلك ينظر إلى التدريب على أنه عملية داخلية، تشمل إعادة تنظيم المجال الادراكي، وإعادة تنظيم الأفكار ذات العلاقة بالروابط بين الأحداث والمثيرات البيئية المختلفة، وتشتمل الأساليب التدريبية هذه " تحديد الأنماط الخاصة بالتفكير غير المنطقي أو غير التكيفي، ثم مساعدة المتدرب على تفهم الأثر السلبي لأنماط تفكيره هذه. كذلك استبدال أنماط التفكير غير التكيفية بأنماط تكيفية وفعالة، واخيراً تدريب المتدرب على الأستعانة بكل ما يمكن أن يطور لديه استراتيجيات الضبط الذاتي (الخطيب، 2003).

4- **لعب الدور**، يرى (سليمان، 1996) أن لعب الدور هو أسلوب تدريبي يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية تهدف إلى تعليم الدور أو الفهم الأفضل للمشكلات التي يواجهها الفرد عند القيام به. ويؤكد بيك وفريمان (Beck & Freeman,1990) على أن لعب الدور

يستخدم في تطوير المهارة، والتغلب على الكف، مثل ما هو قائم في التدريب التوكيدي، حينما يتضمن الشحن الانفعالي والمعرفي للفرد من خلال الأفكار الأوتوماتيكية. ويذكر (القحطاني، 2009) أن ميكنبيوم ,Meichenbaum يشير إلى أن لعب الدور يشتمل على أساليب معرفية واضحة، وأنها فنية واضحة المعالم وتتضمن تحليلاً معرفياً واضحاً للمشاعر يحدث من خلال تشريط الدور، والذي يتضمن إعادة البناء المعرفي لمواقف الإيحاء بخبرات لعب الدور، ووضع الفرد في بروفة سلوكية وتدريبه على مواجهتها.

5- **الواجبات المنزلية**، يؤكد بوتلر وزملاؤه (Butler, Fennell, Robson & Gelder, 1991) أن التدريب المعرفي السلوكي يستهدف إكساب الفرد مجموعة من المهارات، والقدرات التي تساعده في استخدام النموذج المعرفي لتغيير السلوكات والأفكار الخطأ ، وتؤكد العديد من الدراسات على أن الفرد الذي يهتم بالواجبات المنزلية يحظى بكثير من النتائج الايجابية المتمثلة في تحسين السلوكات، والتخفيف من أعراض الانفعالات السلبية المختلة وظيفياً. ويتفق معه (حسيب، 2003) على أن الواجبات المنزلية تلعب دوراً مهماً في كل تعديلات السلوك، ولها دور خاص في زيادة فاعلية التدريب المعرفي السلوكي، حيث إنها الفنية الوحيدة التي يبدأ ويختتم بها المدرب المعرفي السلوكي كل جلسة تدريبية، وتسهم في تحديد درجة التعاون والألفة القائمة بين المعلم والمتدرب، وتستخدم الواجبات المنزلية لتحسين إدراك الأفكار الأوتوماتيكية، وعلاقتها بردود الأفعال الانفعالية، كما تساعد على تقدم التدريب المعرفي السلوكي بشكل سريع، وتعطي فرصة للفرد لممارسة مهارات ووجهات نظر جديدة، ومنطقية

لمعرفة أفكاره الخطأ، واتجاهاته غير العقلانية، ومحاولة تعديلها، كما تعتبر جزءًا متمماً لنتائج التدريب.

6- **النمذجة**، تذكر باولا (Paula,2001) المشار إليها في (القحطاني، 2009) أن تدريبات لعب الدور تسمح للمدرب بإجراء ردود أفعال مناسبة للمواقف المختلفة، ويمكن للفرد عندئذ نمذجة هذا السلوك، والتدريب المعرفي السلوكي يساعد الفرد على تحديد الأفكار المسببة للسلوكيات السالبة، وتوظيف الفنيات السلوكية لتعديل السلوك، فربما يكون لدى بعض الأفراد مجموعة من المعتقدات الأساسية الخطأ والتي تؤثر سلباً على سلوك الفرد ووظائفه، فيتعرض المدرب لهذه الافتراضات اللاعقلانية، ويمد الفرد بنموذج جديد للتفكير ليغير نموذجه السابق، حتى يكون قادراً على تكوين علاقات اجتماعية تساعده في التوافق النفسي، وتقليل الحساسية المفرطة في المواقف الاجتماعية.

فالنمذجة تعد جزءًا أساسياً من الكثير من البرامج السلوكية، وهي تستند إلى افتراض أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق الملاحظة لسلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج. يقدم باندورا تفسيراً للنمذجة على أساس نظرية التعلم الإجتماعي، فيرى أن النمذجة تقدم معلومات يكتسبها الفرد بوصفها تمثيلات رمزية للحدث المنمذج، ويرى باندورا ان هناك أربع عمليات متضمنة في النمذجة هي:

1- **العمليات الانتباهية:** وهي تنظم المدخل الحسي وإدراك الحدث المنمذج، ويشمل ذلك خصائص النموذج التي تجذب الانتباه والحوافز مثل التدعيم المحتمل للانتباه للحدث.

2- **عمليات الاحتفاظ:** وهي تشير إلى عمليات الترميز تلك التي تترجم الحدث الملاحظ إلى دليل للأداء مستقبلاً. وتشمل عمليات الاحتفاظ إعادة تدريب على الخبرات في إطار نظام رمزي.

3- **عمليات إعادة الإنتاج الحركي:** وهي تشير إلى تكامل مختلف الأفعال المكونة في أنماط استجابة جديدة، بينما تحدد عمليات الحافز أو العمليات الدافعية ما إذا كانت الاستجابات المكتسبة من خلال الملاحظة سوف تؤدي (مليكة، 1990).

إن إدراج الاستقلالية، والتمكين النفسي، والتنظيم الذاتي، وتحقيق الذات كمتغيرات حاسمة لتحديد سلوك التقرير الذاتي يوضح أهمية كل من الإسهامات المعرفية والسلوكية لهذا الإطار. لقد أشار اجران إلى أهمية السلوكات المعرفية في تحقيق التنظيم الذاتي، بما في ذلك استخدام ما وراء المعرفة، والتعلم الذاتي، والتعزيز الذاتي، واستراتيجيات التعلم بالملاحظة. إن بعض التوقعات المعرفية لسلوك التقرير الذاتي تصعب ملاحظتها، ورغم ذلك من الضروري أن يصبح كل فرد مقرراً ذاتياً (Wehmeyer, 1998). فمثلاُ من الملاحظ أن التمكين النفسي غالباً ما يكون ناتجاً عن (تعلم الأمل). وكنتيجة لتحكم الأفراد وسيطرتهم على حياتهم، واكتساب مهارات التأثير في أحداث الحياة تلك التي تقودهم لكي يصبحوا متمكنين نفسياً. هذه المهارات التي قال باندورا أنه يمكن تعلمها من خلال التجربة المباشرة، أو مراقبة الآخرين، أو من خلال سلوكات النمذجة (Zimmerman,1990).

إن المطالبة المباشرة لتعزيز خدمات الاختيار والتمكين لذوي صعوبات التعلم لا تأتي فقط من خلال التصريحات الوطنية أو الدولية، ولكن من خلال الترجمة الحقيقية لفلسفة التطبيع وتثمين الدور الإجتماعي. والتي تتضمن توفير الفرص لجعل الخيارات ذات معنى، بحيث إن المنجزات

الخمسة الأساسية والتي هي خدمات ذات جودة عالية ينبغي ان تسعى لتقديم: الكفاءة \ حضور المجتمع \ مشاركة المجتمع \ والاحترام والاختيار (O'Brien, 1987).

كما أن فكرة التنظيم الذاتي تحمل نظرة مختلفة للتعلم حيث تقوم على أساس :

1. القدرة الشخصية للطالب لتطوير أساليب التعلم الخاصة به من خلال تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفية والدافع.
2. قدرة الطالب على اختيار وهيكلة بل وتهيئة البيئة الملائمة للتعلم.
3. يستطيع الطالب أن يؤدي دوراً حيوياً في اختيار شكل ومضمون المادة العلمية التي يرغب في تعلمها (سالم وزكي، 2009).

هذا الأمر الذي يجعلنا نربط بين هذه الاستراتيجية وطلاب صعوبات التعلم، فمن خلال معرفتنا بخصائص هذه الفئة من الطلبة نستطيع أن ندرك أهمية أن تخضع إلى التدريب على ممارسة وتطبيق هذه الاستراتيجية، لقد أكدت العديد من الأبحاث على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يعملون غالباً على تعديل الاستراتيجيات بشكل مستقل لكي تتناسب مع متطلبات المهام المختلفة، حيث يشير (Butler ,1995) إلى أن التحدي يكمن في تحديد وسائل لجعل تعليم الاستراتيجية فردياً وذلك بشكل فعال لدى ذوي صعوبات التعلم، وتؤكد (Miranda et al. ,1997) على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في التنظيم الذاتي للتعلم، فهم أقل في الكفاءة المعرفية المدركة، وفي تنظيم تعلمهم ذاتياً، حيث يفشلون في معالجة المعلومات بطريقة ذات هدف موجه، وفي اتخاذ استراتيجيات مناسبة لإنجاز هذه الأهداف، وأيضاً في توجيه تقدمهم استراتيجياً نحو تحصيل تلك الأهداف وبالتالي فإن تنمية مهارات التنظيم الذاتي تساعد في إصلاح كل هذا القصور.

ويتفق (Ruban, McCoach, McGuire & Reis, 2003), مع ما سبق حيث أشاروا إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم تدن في مستوى التنظيم الذاتي، وعندما يتلقى هؤلاء الطلبة تدريباً لاستخدام طرق التنظيم الذاتي، فإنهم يحققون نجاحاً في الأداء الأكاديمي. ويلعب التنظيم الذاتي للتعلم دوراً بالغ الأهمية في توجيه الأنشطة المعرفية، كما أنه يساعد في تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي في جميع المواد الدراسية لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، حيث وجدت العديد من الدراسات أن الطلبة الذين يوظفون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يتميزون بأنهم أكثر تفوقاً في التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة عن غيرهم ممن لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات. إن التعلم المنظم ذاتياً له هدف مزدوج يتضمن مد وتوسيع معرفة الفرد، وكذلك الاحتفاظ وتدعيم دوافع الفرد للوصول إلى الهدف، وأثناء اكتساب مهارات التنظيم الذاتي تظهر ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: التدبر ا ما يسبق الفعل، وهي مرحلة تسبق الأداء الفعلي حيث تمهد الطريق لاتخاذ الاجراءات اللازمة، يتم فيها تشكيل خرائط المهام لتقليص الأمور الغامضة، وتقود إلى تطوير عقلية ايجابية. كما أن التوقعات الواقعية تجعل هذه المهمة أكثر جاذبية. يجب تحديد الأهداف والنتائج المرجوة، وترتيبها في تصنيف بعيد المدى وقصير المدى، ويجب أن نسأل الطالب :

- متى نبدأ ؟
- أين يجب أن نقوم بالعمل؟
- كيف سيبدأون ؟

- ما هي الظروف التي تساعد أو تعرقل أنشطة التعلم، وتعتبر جزءا من هذه المرحلة؟

المرحلة الثانية: ضبط الأداء، وتشمل العمليات التي تتم خلال نشاطات التعلم، ومحاولة الإفادة من الاستراتيجيات المحددة ليصبح الطالب أكثر نجاحاً، لهذا يجب أن نطرح الأسئلة التالية على الطالب:

- هل حقق الأهداف التي كان يأمل أن ينجزها؟
- هل حدث أن انصرف انتباهه عما يريد تحقيقه؟
- هل اخذ وقتا أطول مما كان يعتقد؟
- تحت أية ظروف أنجز بشكل أفضل؟
- ما هي الأسئلة التي كان يطرحها على نفسه أثناء العمل؟
- كيف يستطيع أن يشجع نفسه على الإستمرار بالعمل؟

المرحلة الثالثة: التأمل الذاتي، وهذه المرحلة تشمل التفكير بعد الأداء، وهي عملية تقييم ذاتي للنتائج ومقارنتها بالأهداف، لهذا نطرح على الطالب الأسئلة التالية:

- هل حققت ما خططت لفعله حقاً ؟
- متى أحبط وكيف عاد إلى العمل ثانية؟
- هل اخذ وقتاً كافياً للتخطيط، أم أنه يحتاج وقت أكبر؟
- تحت أية ظروف أنجز أفضل ما يمكن؟

- http://www.gifted.uconn.edu/siegle/SelfRegulation/printversion.pdf

2: 8 مهارات التقرير الذاتي لذوي صعوبات التعلم

إن السؤال الذي يطرح نفسه، هو كيف نستطيع أن نعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لإظهار مهارة التوجه نحو الهدف، والتنظيم الذاتي، والسلوكات الموثوق بها خلال الإستجابة لمثيرات البيئة بشكل إيجابي، إذا لم يكن لديهم فكرة واضحة عما يمكن أن يحققوه ؟.

هنا تبرز أهمية تعليم التقرير الذاتي بشكل منهجي للطلاب، ودعم الإفتراض بأن متابعة هذه المهارات يجب أن تتم بإصرار ومصداقية كأية مهارة أخرى تدرس للطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة. لإنه من المهم جداً لهؤلاء الأفراد أن يتعلموا ويتدربوا على كيفية التعامل مع التوتر والصراع في حياتهم اليومية. كما أنه ومن خلال اختبار الذات، والوعي الذاتي يستطيع الطلبة تطوير سلوكات اجتماعية مؤيدة للتقرير الذاتي (Campbell-Whatley, 2008).

إن المهارات اللازمة للتقرير الذاتي يجب أن تدرس بشكل واضح لتمكين الطلبة وبخاصة المراهقين منهم الذين عانوا من تجربة الفشل الدراسي عدة مرات ليصبحوا طلابا فاعلين وأكثر نشاطاً .(Eisenman, 2007)، لكن تعليم وتعزيز التقرير الذاتي لا يعني حماية الأفراد من الفشل، بل يتطلب من البالغين أن يوفروا لهم فرصاً منظمة لتحمل المخاطر، والتعلم من الأخطاء التي يرتكبونها. لهذا يجب أن يسمح لهم بممارسة النشاطات التي يختارونها حسب إهتماماتهم الشخصية، والأهداف التي يسعون لتحقيقها (Eisenman, 2007).

لهذا كان لزاماً أن يحتوي أي نموذج تعليمي يقدم التقرير الذاتي ومهاراته على:

أ. ممارسة الاختيار لتحديد المصالح، والقدرات، والإحتياجات وتحديد الأهداف القائمة على أساس البدائل المتاحة.

ب. الأداء المستقل المبني على خطط العمل، والمتابعة من خلال استراتيجيات المراقبة الذاتية.

ت. التقييم الذاتي ومقارنة نتائج الأداء مع النتائج المتوقعة.

ث. إدخال تعديلات بعد استعراض النتائج، ووضع أهداف وخطط وفقاً لذلك (Martin, Mithaug, Cox, Peterson, Van Dycke & Cash, 2003).

وفي ضوء النظريات والبحوث، يظهر جلياً أن التعلم هو وظيفة من الفرص التي تتحقق للمتعلمين ليستطيعوا التكيف مع التحديات الجديدة، وكيف ينظمون التعديلات التي يختارونها للبدائل، بعبارة أخرى فإن التعلم هو توظيف مثالي للفرص المتاحة لحظة الاستجابة للتحديات، بالإضافة إلى مثاليته بتوفير فرصة التكيف مع تلك التحديات (Martin, et al., 2003).

إن تحديات التعليم الحديثة تنتج مشاكل عديدة في القدرة على التكيف، فيصبح من أهداف التعليم الأساسية حل المشكلات السلوكية للطلاب وإنتاج بدائل سلوكية ومعرفية قادرة على أن تساند قدرتهم على تكيف بشكل أفضل (Martin, Mithaug,Oliphint, Husch, & Frazier, 2002). فجاء نهج تعليم مهارات التقرير الذاتي ليوفر للطلاب فرصة أن يتعلموا تنظيم سلوكاتهم على التكيف مع المتطلبات المتغيرة، فهم عندما يتقنون تلك المهارات سيتمكنون من مغادرة المدرسة وهم يمتلكون قدرة (**تعميم النجاح**) في كل أو معظم التحديات التي ستواجههم في الحياة المستقبلية (Martin, et al., 2003).

لقد بذلت العديد من الجهود لضمان أن الأفراد من ذوي صعوبات التعلم في سن الإنتقال من المدرسة إلى الحياة أو الجامعة، يكتسبون أكبر قدر ممكن من المهارات والخبرات، والدعم اللازم ليحققوا النتائج المرجوة في الحياة بعد تخرجهم من المدرسة (Alwell & Cobb, 2006)، لهذا

تحاول المدارس جاهدة بذل جهود لتنسيق وتسهيل وصول الطلبة إلى الأنشطة المناسبة وهم في مرحلة التعليم المتوسطة، لتؤهلهم للتعليم الجامعي والتدريب والمشاركة المجتمعية، وفرص العمل المناسبة، والعيش المستقل، ولكن في ذات الوقت الذي تركز فيه الإدارات التربوية على هذه الأهداف العامة يجب أن لا تنسى أن تواءم هذه الأهداف مع الأهداف الشخصية للفرد، وتفضيلاته ورغباته واحتياجاته الخاصة، لهذا يكون تدريب هذه الفئة على كيفية اتخاذ قراراتها بنفسها لتحقيق أهدافها، وتحمل مسؤولية تلك القرارات بعد تطبيق الاجراءات الخاصة بتنفيذ الخيار المرغوب. هذه القدرة على قيادة الفرد لحياته واتخاذ سبل ذات معنى لتحقيق أهدافه، وشعوره بقيمة أفعاله، كثيراً ما يشار إليها بأنها التقرير الذاتي(Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998). إن العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المعلومات، والمهارات، والمعتقدات اللازمة التي تعزز حقهم في التقرير الذاتي (Campeau, & Wolman, 2003).

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية

أتيح للباحثة الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وما توصلت اليه من نتائج كانت على النحو التالي:

أجرى **عواد والشحات (2004)** دراسة هدفت التعرف إلى الخصائص الأساسية لسلوك التقرير الذاتي لدى عينة من الطلبة العاديين، وذوي صعوبات التعلم، والقابلين للتعلم من ذوي الإعاقة العقلية، وطبيعة الفروق فيما بينهم، ومدى اختلاف أو اتفاق تلك الخصائص فيما بين الذكور والإناث من أفراد العينة. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة، (20) من العاديين، و(20) من ذوي صعوبات التعلم. وقد استخدم الباحثان مقياس التقرير الذاتي RCA الذي قاما بتعريبه ويتكون من (72) بنداً موزعة على أربعة أبعاد لأختبار الخصائص الهامة والمميزة للتقرير الذاتي وهي: (الاستقلالية، التنظيم الذاتي، السيطرة النفسية، وتحقيق الذات). وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في الخصائص الاساسية لسلوك التقرير الذاتي لصالح العاديين، ووجود فروق بين الطلبة العاديين والقابلين للتعلم وذلك لصالح العاديين، ووجود فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والقابلين للتعلم لصالح ذوي صعوبات التعلم، كما وجدت الدراسة فروقاً دالة بين الذكور والإناث في أبعاد مقياس التقرير الذاتي والدرجة الكلية للمقياس. وقدمت الدراسة مجموعة من التطبيقات التربوية التي تخص المعنيين برعاية ذوي الحاجات

الخاصة، يمكن الإفادة منها في مساعدتهم على تقرير أمور حياتهم بأنفسهم، وصنع واتخاذ القرارات الخاصة بهم.

وقام **القمش والعضايلة والتركي (2008)** بدراسة شبه تجريبية هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الإبتدائية. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من ذوي الصعوبات، وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة بشكل عشوائي. طبق الباحثون البرنامج على مدار (18) جلسة ولمدة تسعة أسابيع، واستخدموا مقياس تنظيم الذات لجمع المعلومات. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة في مهارات تنظيم الذات بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية. كما اظهر اختبار المتابعة امتداد أثر البرنامج التعليمي لدى العينة التجريبية، مما يثبت فعالية البرنامج في اكساب الطلبة مهارات تنظيم الذات. وأظهرت ملاحظات المربين والمعلمين عن مدى تحسن مستوى السلوك الصفي لدى العينة، الأمر الذي حد من مشكلات الصفية التي كانوا يواجهونها، وأشاروا إلى أن الطلبة قد أفادوا من المهارات التي تعلموها في البرنامج حتى بعد توقف التنفيذ.

وفي دراسة **للزغبي (2009)** تناولت مهارة حلّ المشكلات وأثر استخدامها في السلوك أو التحصيل عند ذوي الاحتياجات الخاصة من كافة الفئات، هدفت الى وضع تصورات نظرية لطبيعة التنظيم الذاتى للتعلم لدى الطلبة من ذوى صعوبات التعلم، وبحث إمكانية تطبيق هذه التصورات لديهم، وتقديم برنامج يستند الى بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ودراسة أثر التدريب على البرنامج في كل من مستوى الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة. تمثلت عينة الدراسة في (56) طالباً وطالبة, تم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية وعددها (26) طالباً وطالبة،

وضابطة وعددها (30) طالباً وطالبة . استخدمت الباحثة في دراستها عدة مقاييس منها مقياس التنظيم الذاتي للتعلم بابعاده الفرعية الثلاثة: صورة الذات اللفظى المصور للتلاميذ من ذوى صعوبات التعلم، والتنظيم الذاتى الدافعى للتلاميذ من ذوى صعوبات التعلم، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في صعوبات الفهم القرائي (كلمة– جملة– فقرة) بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية. ووجود فروق في التحصيل الدراسي– كما يقاس باختبار تحصيلي في القراءة – بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. كما وجدت فروق في صورة الذات بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

وفي دراسة **للعلوان والعطيات (2010)** هدفت إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. حيث تكونت عينة الدراسة من (١١١) طالباً وطالبةً؛ (٦٢) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع، و (٤٩) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المطور من قبل (Lepper, 2005) والمكون من ثلاثة

أبعاد رئيسة: تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية. وأخيراً أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية.

وأجرى **(نوفل، 2011)** دراسة هدفت إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي بعد التحقق من خصائصه السيكومترية على عينة عشوائية مكونة من (803) طلاب وطالبات منهم (292) طالباً، و(511) طالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة، كانت متوسطة بشكل عام، وكبيرة على كل من مجال بذل الجهد والأهمية، ومجال القيمة والفائدة، ومتوسطة على بقية المجالات. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الذكور والإناث على المجال الثالث (بذل الجهد والأهمية)، والمجال السابع (العلاقة) لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق على بقية المجالات وعلى المقياس كاملاً. وأظهرت الدراسة أيضاً وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات المقياس، وعليه كاملاً. ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي، وكل من المجالات

التالية: الأول (المتعة والاهتمام)، والثاني (الكفاية المدركة)، والثالث (بذل الجهد والأهمية)، والسابع (العلاقة) والمقياس ككل.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

أجرت **فيلد، (Field, 1996)** دراسة هدفت إلى رصد الأدب النظري الذي تناول ظهور مفهوم التقرير الذاتي في مجال التربية الخاصة، بعنوان " الاستراتيجيات التعليمية للتقرير الذاتي للمراهقين من ذوي صعوبات التعلم "، عرض فيها الأدب النظري للتقرير الذاتي وقدم أربعة نماذج له، كما قدم العديد من البرامج التعليمية والاستراتيجيات التي صممت لتعزيز وتنمية التقرير الذاتي لدى المراهقين والشباب من ذوي صعوبات التعلم، وبخاصة من هم في مرحلة الإنتقال إلى التعليم الجامعي أو العمل. كما تعرض لآثار هذه الدراسات وانعكاساتها على السياسات المتعلقة بهذا الأمر، مشيرا الى ظهور أربع مسائل حاسمة هي:

- إعادة تعريف وتحديد الأدوار.
- أهمية ممارسة المخاطرة، وتحمل النتائج.
- دور الفرد مقابل دور الجماعة من أجل التقرير الذاتي.
- وأهمية الخبرات المبكرة في تنمية مثل هذه المهارات.

وفي دراسة تتبعية لعينة من الشباب من ذوي الاحتياجات الخاصة قام بها **وايمر وشوارتز، (Wehmeyer & Schwartz, 1998)** ، هدفت إلى إختبار أثر مستوى التقرير الذاتي لدى عينة الدراسة على نتائجهم، ونجاحهم في الحياة، وفي العمل والاستمرار فيه. حيث

أجريت الدراسة على عينة من الطلبة تترواح اعمارهم بين (17-22) عاماً في المدارس الثانوية للعام الدراسي 1994-1995 في كل من فرجينيا وتكساس، وبلغت العينة (80) طالباً يعانون من الإعاقة العقلية ومن صعوبات التعلم. وقد أخضع الباحثان عينة الدراسة إلى مقياس التقرير الذاتي Arc وحددا نتائجهم على المقياس قبل التخرج من المدرسة الثانوية، ثم وبعد ما يقارب العام طبق المقياس على نفس العينة مرة أخرى. حيث أظهرت النتائج بأن الطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس التقرير الذاتي أثناء تواجدهم في التعليم الثانوي قد حققوا بعد إجراء الدراسة التتبعية الثانية درجات مرتفعة في الاستمرار بالتعليم وحصلوا على وظائف واستمروا بها مقارنة مع الفئة التي حصلت على درجات منخفضة على مقياس التقرير الذاتي. كما أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة كانوا قادرين على إدارة حياتهم بعيداً عن سلطة الأهل وتوجيههم، وأنهم سيطروا على قراراتهم الاقتصادية بشكل اكبر.

وفي دراسة **لأجران وآخرين (Agran, Blanchard, Wehmeyer & Hughes, 2002)** هدفت إلى اختبار أثر استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي لحل المشكلات في سلوكات طلاب المدارس المتوسطة من ذوي الإعاقات المعرفية والنمائية. وتكونت عينة الدراسة من أربعة من الطلبة كان قد تم تصنيفهم على أنهم مصابون بالتوحد أو من ذوي الإعاقات الفكرية، وان ثلاثة منهم كانوا من الإناث وذكر واحد. واستخدم الباحثون مقياس بلوغ الهدف من إعداد كان (Can, 1979)، من اجل قياس مدى تحقق الأهداف ومدى فعالية البرنامج المطبق. وقد اظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المصابين بالتوحد قادرون على استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي لحل المشكلات

من أجل تحقيق أهداف يقومون هم أنفسهم بتحديدها.وكان مستوى أدائهم ومشاركتهم قبل التدريب 20% ثم إرتفع بعد التدريب واتباع التعليمات إلى 100% وحافظوا على هذا المستوى بعد ذلك.

واظهرت دراسة قام بها **كارتر، ويوين، وبيرسون وجلاسير** (**Carter, Uane, Pierson Melinda& Glaeser. 2006)** هدفت إلى اختبار نوع العلاقة بين قدرات الطلبة على المشاركة في سلوك التقرير الذاتي والفرص المتاحة لهم في بيئة المدرسة والبيت. وتكونت عينة الدراسة من (85) مراهقاً (39) من ذوي الاضطرابات الإنفعالية، و (46) من ذوي صعوبات التعلم، متوسط أعمارهم كان (16،2) عاماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجموعة مدارس، وقد استخدم الباحثون مقياس ARC للتقرير الذاتي لتحديد مستوى التقرير الذاتي لدى الطلبة قبل وبعد اجراء التجربة. أظهرت نتائج الدراسة أن رفع مستوى التقرير الذاتي عند ذوي الإحتياجات الخاصة مطلب ينال إهتماما شديداً ومركزاً على المستوى التشريعي والبحثي، حيث وجد أن التعليم والوظائف والنتائج الإجتماعية هي الأكثر تضرراً لدى عينة الدراسة لأفتقارهم إلى الوعي اللازم بمهاراتهم ومعارفهم ومعتقداتهم، والفرص التي تمكنهم من أن يصبحوا مقررين ذاتياً. وقد وجدت الدراسة ارتباطاً ايجابياً وثيقاً بين القدرة على المشاركة في سلوك التقرير الذاتي لدى المراهق ومدى توافر الفرص لممارسة ذلك السلوك.

وفي الدراسة النوعية التي قام بها **ترينور، (Trainor, 2007)** والتي هدفت الى رصد تصورات الفتيات المراهقات من ذوات صعوبات التعلم حول التقرير الذاتي والتخطيط للانتقال والتعليم الجامعي، وكان قوام العينة فيها سبعا من المشاركات، حيث إعتمد الباحث على أسلوب المقابلة وتحليل البيانات التي يتحصل عليها من تلك المقابلات للوصول إلى استنتاجات صحيحة،

وكانت جميع الفتيات ممن تجاوزن السادسة عشرة سنة من عمرهن وكن من جذور عرقية مختلفة، وجميعهن يدرسن في المنطقة الجنوبية الغربية من الولايات المتحدة، في مدارس لا تستخدم منهاجاً خاصاً للتقرير الذاتي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التقرير الذاتي يلاقي اهتماما وعناية من قبل عينة الدراسة خلال عمليات التخطيط للانتقال إلى التعليم الجامعي بعد التخرج من المدرسة، وقدأعربت المشاركات عن اعتقادهن بأنهن يمتلكن مهارات التقرير الذاتي اللازمة، كما أظهرت النتائج أن الفتيات اللواتي كن يتصورن أنهن يمتلكن مهارات التقرير الذاتي يصبن بالإحباط في المواقف غير الواضحة أو التي ينقصها معلومات أو مهارات أكبر، وبخاصة حين يشعرن أنهن مجبرات على الاختيار أو اتخاذ القرارات بالرغم من محدودية المعلومات التي يمتلكنها. وأظهرت النتائج أيضاً أن الفتيات يفتقرن إلى الإيمان بخياراتهن، مما يجعل هذه الخيارات لا معنى لها لدى الكبار الذين يشاركون في اتخاذ قراراتهن، ويصبحن غير واثقات من الحصول على الموارد اللازمة لهن لتحقيق أهدافهن.

وهدفت الدراسة التي قام بها **مجوري وماكدونيل، (McGuire, Jayne & McDonnell, John, 2008)** إلى بحث العلاقة بين الترفيه ومستويات التقرير الذاتي لدى الشباب والمراهقين من ذوي الإعاقة، وحاولت البحث عن أهمية متغير مقدار الوقت الذي يقضيه الشباب والمراهقون من ذوي التخلف العقلي في الترفيه؟، وفيما اذا كانت المشاركة في نشاط الترفيه تتنبأ بمستوى التقرير الذاتي لديهم ؟ وقد شملت عينة الدراسة (47) طالبا من طلاب المدرسة الثانوية او مرحلة ما بعد الثانوية الذين تراوحت اعمارهم بين (15-21) عاماً، وكان معدل ذكائهم يتراوح ما بين (40 – 75) من ذوي العجز في السلوك التكيفي والإعاقة العقلية في ولاية يوتا.

وأظهرت النتائج أن (97.9%) كانوا راضين عن تنوع النشاطات الترفيهية المختلفة. وزاد إجمالي كمية الوقت الذي يقضيه في الترفيه كما زاد مقدار الوقت من زيادة الأنشطة الفردية، وارتبط مقدار الوقت بالعديد من المتغيرات الأخرى التي أظهرها تحليل الانحدار، ووجد أن المشارك الذي أمضى وقتاً أطول في ممارسة أنشطة الترفيه تمتع بمستوى مرتفع من التقدير الذاتي. وأظهرت النتائج أيضا بأن الذكور يمضون وقتاً أطول في ممارسة نشاطات الترفيه مقابل الإناث. ووجود ارتباط ايجابي وتنبؤي بين الوقت الذي يمضيه المشارك في الأنشطة الترفيهية وتحسين مستوى التقرير الذاتي.

وأوضحت الدراسة التي قامت بها **كامبل ويتلي** (**Campbell–Whatley, 2008**) والتي كان هدفها تعريف الطلبة بإعاقاتهم: تحسين مهارات التقرير الذاتي، ومفهوم الذات لديهم، حيث هدفت إلى فحص التغيرات في الوعي الذاتي، ومفهوم الذات من خلال سبعة دروس في التقرير الذاتي تم تطبيقها في (13) مدرسة متوسطة وثانوية للتعليم الخاص (موزعين ما بين ذوي الاعاقة العقلية البسيطة وذوي صعوبات التعلم) حيث ركزت الدروس على تعليم وتوعية الطلبة حول إعاقتهم من خلال التدريب على الوعي الذاتي، وحل المشكلات، وتقبل الذات، واستكشاف الذات وفهمها، ومهارات التأقلم.. واستخدم الباحث مقياس Piers Harris لمفهوم الذات حيث أظهرت النتائج أن هناك فرقا واضحاً في مفهوم الطالب للتقرير الذاتي قبل وبعد تنفيذ المناهج الدراسية. وكان واضحا أن أفضل تحسنا كان في مستوى مفهوم الذات. الأمر الذي يؤكد أن المنهاج أثر إيجابيا على الطلبة، كما أنه زاد من احترام الذات لديهم، وتحسن مهارات محددة من مهارات الوعي الذاتي حسب تقارير ملاحظات المعلمين.

هذا وأجرت **سامبسون (Simpson, 2008)** دراسة هدفت إلى الاجابة عن السؤال البحثي الذي يقول:-" هل تعليم طلاب الصف الرابع في المدارس العامة باستخدام استراتيجيات التقرير الذاتي يحسن لديهم الكفاءة الذاتية والدافعية ويجعل أداءهم في مادة الرياضيات أفضل ؟، أجريت هذه الدراسة في هامشير على عينة مكونة من (15) طالباً من طلاب الصف الرابع، (7) من الذكور و(8) من الإناث. تراوحت إعمارهم بين (9-11) عاماً، كان منهم إثنان تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب التشتت وفرط الحركة.استخدمت الباحثة استبانة مسح الكفاءة الذاتية، واستبانة مسح الدافعية، وتقييم قبلي وبعدي للرياضات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحصيل مادة الرياضيات لدى العينة قد تحسن بشكل ملحوظ سواء أكان من خلال ملاحظات المعلم أو من خلال الأداء على الامتحان البعدي ومقارنة نتائجه مع الأداء في الامتحان القبلي للطلاب، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين النقاط التي حصلت عليها عينه الدراسة على مسح قبل وبعد تطبيق الاستراتيجات سواء كان ذلك في الدافعية أو الكفاءة الذاتية لدى العينة.

وفي دراسة **لزيتو (Zito, 2009)** هدفت إلى إختبار أثر تدريس مهارت التقرير الذاتي لطلبة المدرسة الثانوية من ذوي الإحتياجات الخاصة. وقد استخدم الباحث لتحقيق هدف الدراسة (12) درساً تشمل الجزء الثاني (صنع القرار) والقسم الرابع (الأهداف والغايات والمستقبل) من المنهاج الذي قام وايمر ولورنس بتطويره عام 1995 واطلقوا عليه اسم (مستقبل من هو على أية حال؟). تكونت عينة الدراسة من (44) طالباً وطالبة من ذوي الإحتياجات الخاصة بينهم طلاب من ذوي صعوبات التعلم، وطلاب ذوي إعاقة عقلية بسيطة تم اختيارهم من ثلاث مدارس ثانوية في جنوب شرق الاباما. قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات :

- المجموعة الأولى تجريبية تم اخضاعها إلى التدريب على مهارات التقرير الذاتي [صنع القرار، الوعي بالغايات والأهداف وأهميتها للمستقبل].
- المجموعة الثانية تجريبية أيضاً تم إخضاعها إلى نفس التدريب مع فارق أن هذه المجموعة كانت مشاركه في مجموعات الإرشاد المدرسي.
- المجموعة الثالثة هي المجموعة الضابطة وهي التي لم تتعرض إلى التدريب وليست مشاركة في مجموعات الإرشاد المدرسي.

استخدم الباحث (12) درساً من دروس (مستقبل من هو على أية حال ؟)، واستخدم استبانة المسح الخاصة بنفس البرنامج (مستقبل من هو ؟) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي. حيث أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستوى مهارات التقرير الذاتي لدى المجموعتين التجريبيتين مقابل المجموعة الضابطة. وأظهرت أيضاً أن المشاركة في المجموعات الإرشادية ليس لها علاقة بمستوى التقرير الذاتي لدى أفراد العينة. كما أظهرت أن تعليم الطلبة مهارات التقرير الذاتي داخل غرفة الصف ممكن. و بمقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي أظهرت وجود فروق ذات دلالة في تحسن مستوى مهارات التقرير الذاتي لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين.

أما الدراسة التي قامت بها **جاريت** (**Garrett, 2010**) وهدفت إلى اختبار اثر العوامل الثقافية\ الاجتماعية (العرق / الجنس) على مستوى التقرير الذاتي لدى المراهقين في المرحلة الثانوية من ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد اشتملت مرحلتين هما: اختبار خصائص التقرير الذاتي (الاستقلالية / التنظيم الذاتي \ التمكين النفسي \ تحقيق الذات)، وكيف أن العلاقة بين هذه الخصائص الأربع أسهمت في اتقان التقرير الذاتي. وكيفية فهم الطلبة للتقرير الذاتي، أما المسألة

الثانية فكانت تتعلق بأثر الخصائص الاجتماعية\ الثقافية (العرق \ الجنس) على تنمية التقرير الذاتي لدى المراهقين من ذوي الاحتياجات الخاصة من المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (89) طالباً وطالبة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم، في الصفوف التاسع حتى الثاني عشر في العام الدراسي (2009)، تم اختيارهم من ثلاث مدارس في منطقة كنساس سيتي \ ميزوري، ومن أعراق مختلفة، هذا وقد استخدمت الباحثة مقياس Arc's لحساب مستوى التقرير الذاتي لدى عينة الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية للمقياس تعزى إلى المجموعة العرقية حيث ظهر أن :

- هناك فروق في مجال الاستقلالية (القدرة على التعبير عن المعتقدات والتفضيلات الشخصية)
- وجود فروق في درجة التقرير الذاتي الكلية.
- عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس سواء بين المجالات الأربعة أو على الدرجة الكلية للمقياس.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أيضاً أنه يمكن أن يستخدم مقياس التقرير الذاتي كأداة لعزل القدرات الأساسية والسلوكات حسب نوع الجنس، والعرق لدى المراهقين من ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة **لدواير، سميث، اوي، هورنسي ودنجل** **(Dwyer , Smith , Oei, Hornsey, & Dingle, 2011)** هدفت إلى التحقق من دور إشباع حاجة الاستقلالية كآلية علاجية محتملة في التغير نحو الأفضل لدى المجموعات التي تخضع إلى التدريب إدراكي \ سلوكي، من الكبار المصابين باضطراب القلق، واضطراب المزاج والفزع. حيث طبقت التجربة شبه التجريبية في دراستين مستقلتين عينة كل منهما كانت (109 مريضى بالاكتئاب والقلق، و94 مريضاً بالإكتئاب)، وقد استخدم الباحثون المعايير الواردة في دليل الجمعية الامريكية للطب النفسي

DSM–IV لتشخيص الإكتئاب واضطراب القلق. وللتدريب استخدم الباحثون برنامج الاضطرابات المزاجية والفزع \ وبرنامج اضطرابات القلق. واستخدموا مقياس إشباع الحاجات النفسية كمقياس أساسي للحاجات النفسية ومقياسا فرعيا للاستقلالية. وقائمة التدقيق الادراكي CCL. أظهرت نتائج كلتا الدراستين أن مستوى اشباع الحاجة للاستقلال كلما ارتفع أدى إلى تحسن النتائج العلاجية لدى أفراد العينة، وتوسطت هذه العلاقة تحسن في إدراك المرضى. هذه النتائج التي جاءت داعمة لنظرية التقرير الذاتي لدى المرضى الذين يشبعون حاجتهم للاستقلال من خلال مشاركتهم في مجموعات العلاج الإدراكي \ السلوكي، وشهدت أيضاً أكبر درجة إنخفاض في مستوى التفكير السلبي لديهم بسبب النتائج الايجابية للعلاج. وكانت هذه الدراسة أول دراسة تقوم بفحص العلاقة بين مستوى إشباع الحاجة للاستقلال مع النتائج السريرية للعلاج النفسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء عرض الدراسات السابقة فإنه يمكن التأكيد على ما يلي:

- أشارت دراسة واحدة زيتو (Zito, 2009) إلى أهمية برنامج (مستقبل من هو على أيه حال؟) كبرنامج معرفي / سلوكي يستهدف تنمية مهارات التقرير الذاتي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ليحققوا قدراً أكبر من الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات.
- استخدمت بعض الدراسات مقياس التقرير الذاتي الذي قام بإعداده وايمر وهامشير لقياس مستوى مهارات التقرير الذاتي لدى أفراد العينة مثل دراسة عواد والشحات (2004)، ودراسة وايمر وشوارتز، Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997)، ودراسة كارتر، ويوين، وبيرسون وجلاسير (Carter, Uane, Pierson Melinda& Glaeser. 2006)،

ودراسة جاريت (GARRETT, 2010)، وبعضها استخدم مقاييس أخرى مثل دراسة اجران وآخرين Agran, Blanchard, Wehmeyer & Hughes (2002)، ودراسة كامبل ويتلي، D. Campbell–Whatley (2008) ودراسة سامبسون Simpson., 2008)).

- أكدت أكثر من دراسة على أهمية التعليم والتدريب على مهارات التقرير الذاتي، والأثر الإيجابي الذي يتركه هذا التعليم والتدريب على أفراد عينة الدراسة، دراسة لدواير، سميث، اوي، هورنسي ودنجل Dwyer , Smith , Oei, Hornsey, & Dingle (2011) حيث وجدت أن مستوى اشباع الحاجة إلى الاستقلال كلما ارتفع أدى إلى تحسن النتائج العلاجية لدى أفراد عينة الدراسة، وتوسطت هذه العلاقة تحسن في إدراك المرضى. وفي دراسة زيتو (Zito,2009) لوحظ وجود تحسن في مستوى مهارات التقرير الذاتي لدى المجموعتين التجريبيتين، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة في تحسن مستوى مهارات التقرير الذاتي لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين. وفي دراسة سامبسون Simpson., 2008)) أظهرت النتائج أن تعليم طلاب في المدارس العامة باستخدام استراتيجيات التقرير الذاتي يحسن لديهم الكفاءة الذاتية والدافعية ويجعل أداءهم التحصيلي أفضل. ونتائج دراسة كامبل ويتلي،D. Campbell– Whatley (2008) أيدت أيضاً الأثر الأيجابي لتعليم الطلبة وتدريبهم على مهارات التقرير الذاتي. وفي دراسة لاجران وآخرين Agran, Blanchard, Wehmeyer & Hughes (2002) أظهرت النتائج الأثر الايجابي لاستخدام استراتيجية التنظيم الذاتي لحل المشكلات في سلوكيات طلاب المدارس المتوسطة من ذوي الإعاقات المعرفية والنمائية. واظهرت نتائج دراسة للزغبي (2009) أيضاً أهمية تعليم مهارة حل المشكلات كجزء من مهارات التقرير

الذاتي وأثرها على التحصيل عند عينة الدراسة. وأكد كل من القمش، العضايلة والتركي (2008) على فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الإبتدائية. مجوري وماكدونيل، McGuire, Jayne & McDonnell, John (2008) التي أظهرت العلاقة الارتباطية الايجابية بين زيادة وقت الترفيه وتحسن مستوى مهارات التقرير الذاتي عند افراد العينة.

- أكدت بعض الدراسات التجريبية مثل من القمش، العضايلة والتركي (2008)، ولاجران وآخرين Agran, Blanchard, Wehmeyer & Hughes (2002)، ودراسة كارتر، ويوين، وبيرسون وجلاسير (Carter, Uane, Pierson Melinda& Glaeser. 2006)، ودراسة بها ترينور، Trainor (2007)، والدراسة التي قامت بها كامبل ويتلي، D. Campbell−Whatley (2008)، ودراسة جاريت (GARRETT, 2010) على أهمية تنمية مهارات التقرير الذاتي، أو جزء منها للطلبة ذوي صعوبات التعلم لرفع مستوى التحصيل والأداء الاكاديمي، ورفع مستوى الاستقلالية، وتنظيم الذات، واستخدام استراتيجيات منها حل المشكلات، وتحسن مستوى السلوك الصفي.
- اختبرت بعض الدراسات مهارات التقرير الذاتي على أنها محفز للدافعية لدى أفراد العينة مثل دراسة (القمش، العضايلة والتركي (2008)، (نوفل، 2011) ودراسة (سامبسون (Simpson., 2008)).
- بعض الدراسات هدفت إلى قياس مستوى التقرير الذاتي لدى عينة الدراسة بفارق زمني (دراسات تتبعية / استقصائية) مثل دراسة وايمر وشوارتز، Wehmeyer, M. L., &

Schwartz, M. (1997) ودراسة كارتر وآخرين (Carter, et al 2006)، ودراسة ترينر (Trainor, 2007).

- تعددت الفنيات والاستراتيجيات السلوكية والمعرفية المستخدمة في تنمية مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فبعض الدراسات اعتمدت على التعزيز. واعتمد بعضها على أكثر من فنية مثل دراسة زيتو (Zito,2009) و الزغبي، (2009) التي استخدمت الفنيات (التقويم الذاتي – التنظيم والتحويل – تحديد الهدف والتخطيط– البحث عن المعلومات– الاحتفاظ بالسجلات – البنية البيئية – مكافأة الذات– التسميع والتذكر – البحث عن العون الاجتماعي – مراجعة السجلات) النمذجة، أداء الدور، التغذية الراجعة، التشكيل مثل كامبل ويتلي (Campbell–Whatley, 2008) ودائما كانت النتائج تأتي أيجابية أكثر لصالح الدراسات التي نوعت في الفنيات المستخدمة.
- تباينت الدراسات السابقة من حيث حجم العينة، ففي حين كان بعضها يستخدم عينات كبيرة وصل حجمها إلى 803 مثل دراسة نوفل، (2011) واعتمد آخرون على عينات قليلة جداً (4) أفراد مثل دراسة اجران وآخرين (Agran, Blanchard, Wehmeyer & Hughes, 2002) وبغض النظر عن حجم العينة فقد أثبتت نتائج تلك الدراسات فعالية البرامج المستخدمة في تحسين مهارات التقرير الذاتي، كما أثبتت أهمية تعليم وتدريب الطلبة على هذه المهارات.
- اعتمدت بعض الدراسات السابقة على مجموعتين متجانستين من حيث متغيرات الذكاء، العمر، الجنس مثل دراسة سامبسون (Simpson., 2008) ، ودراسة مجوري وماكدونيل، (McGuire, Jayne & McDonnell, 2008,; John, 2008) ودراسة كارتر وآخرين

(Carter, et al.; 2006) و دراسة عواد والشحات (2004) ودراسة جاريت (Garrett, 2010)، في حين اعتمد البعض الآخر على مجموعة واحدة مثل دراسة (Trainor (2007) وبعضها اعتمد على ثلاث مجموعات متجانسة من حيث متغيرات العمر ودرجة الذكاء مثل دراسة زيتو (Zito,2009))، في حين استخدمت بعض الدراسات عينات متباينة مثل دراسة دواير وآخرين (Dwyer , Smith, 2011) والتي اعتمدت عينتين تجريبيتين متباينتين ثم اجرت مقارنة بين نتائج كل دراسة مع الأخرى.

- تناولت بعض الدراسات مجموعة كبيرة من مهارات التقرير الذاتي مثل دراسة سامبسون (Simpson., 2008) ودراسة كامبل ويتلي،(Campbell–Whatley, 2008) وبعضها أعتمد على ثلاث فأقل مثل دراسة دواير وآخرين (Dwyer, 2011) ودراسة القمش وآخرون، (2008)، ودراسة جاريت (Garrett, 2010).
- استخدمت بعض الدراسات برامج تدريبية مسبقة الإعداد مثل دراسة كامبل ويتلي، (Campbell–Whatley, 2008) بينما قام بعض الباحثين الآخرين في دراسات أخرى بإعداد البرامج التدريبية بأنفسهم مثل (القمش، وآخرين (2008).

أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي عرضتها الباحثة في عدة مواطن، أهمها:

1. التأكيد على أهمية تنمية مهارات التقرير الذاتي لذوي الاحتياجات الخاصة بصورة عامة، ولذوي صعوبات التعلم بشكل خاص بما يحقق لهم قدراً كافياً من الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات في المدرسة واماكن العمل والمجتمع الذي يعيشون فيه.

2. الاعتماد على التدريب القائم على النظرية المعرفية \ السلوكية واستراتيجيات وفنيات التعليم المنبثقة عنها.

3. إجراء الدراسة على عينة متوسطة العدد (80) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

4. الاعتماد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية المتجانستين من حيث العمر، والمرحلة الدراسية، ودرجة الذكاء، ومستوى مهارات التقرير الذاتي.

5. المدة الزمنية المخصصة للبرنامج وعدد الجلسات في كل أسبوع، والتي كانت في الدراسة الحالية (16) جلسة تدريبية بواقع ثلاث إلى جلستين أسبوعياً.

6. الاعتماد على أدوات متعددة، كالبرنامج السلوكي، مقياس التقرير الذاتي، مقياس رافن للمصفوفات المتتابعة العادي، سجلات التحصيل المدرسي.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. تعد هذه هي الدراسة الأولى – بحسب علم الباحثة – التي تقيس مهارات التقرير الذاتي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في الأردن بعد تطبيق برنامج تدريبي معتمد على برنامج (مستقبل من هو ؟) الذي قامت الباحثة بترجمته وتعديله واعداده للبيئة الاردنية.

2. أجريت هذه الدراسة على عينة من الطلبة تم تحديدهم وفقاً لثلاثة محكات تشخيصية لبيان ما إذا كانوا يعانون فعلا من صعوبات تعلم أم لا؟ المحك الأول اختبار ذكاء، والمحك الثاني تشخيصهم من قبل المدرسة وحسب أسس التشخيص المعتمدة فيها (فهم من المراجعين لغرفة صعوبات التعلم)، أما المحك الثالث فهو مستوى الاداء التحصيلي للطالب وانحرافه عن متوسط التحصيل لطلاب صفه بواقع انحراف معياري واحد.

3. استهدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس تنمية مهارات التقرير الذاتي الأربع وهي (الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات).

4. يختلف البرنامج المعرفي / السلوكي في الدراسة الحالية عن البرامج المستخدمة في الدراسات الأخرى أنه أعتمد كأساس لبنائه منهاج (مستقبل من هو؟) وتم تزويده بالعديد من الإضافات بالاستعانة بمناهج ونماذج التقرير الذاتي المنشورة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وطريقة اختيار العينة، وطريقة بناء أدوات الدراسة، وإجراءاتها، وتصميمها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في استخلاص النتائج.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي باعتبارها دراسة شبه تجريبية هدفت الى تعرّف فعالية برنامج معرفي / سلوكي لتحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تتراوح اعمارهم بين 9 – 15 عاماً.

أفراد الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفئتين العمريتين (9–12) سنة، و(13–15) سنة، المسجلين في غرف مصادر التعلم في مدارس مديرية قصبة المفرق، أو الذين كانوا يراجعونها في سنوات سابقة، والملتحقين في مدارس التعليم العام في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق للفصل الدراسي الثاني من العام 2010\2011م.

وكان عدد المدارس التي تحتوي غرف مصادر في المديرية عشرين مدرسة موزعة ما بين مدارس الذكور والإناث. ملحق (5).

تكون أفراد عينة الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق وهي: (الفدين الأساسية المختلطة / الربيع بنت معوذ / المفرق الأساسية ذكور)، والتي تم اختيارها بشكل قصدي من عشرين مدرسة تحتوي غرفا لمصادر التعلم، لإعتبارات إدارية وفنية، وبسبب وجود أعداد كبيرة من أفراد الدراسة في المدارس الثلاث، ومناسبة الوقت والمكان لتطبيق البرنامج التدريبي، وموافقة الطلبة ومدرين المدارس ومديرية التربية على تطبيق البرنامج في المدارس المذكورة.

وقد تم اختيار العينة حسب الخطوات الآتية:

أولاً: الحصول على موافقة مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق على تطبيق البرنامج في مدارس تتضمن غرف لمصادر التعلم، للذكور والإناث. ومراجعة المدارس والتقاء المدراء ومسؤلي غرف المصادر وشرح آلية العمل التطبيقي للبرنامج، ومدته، وأسباب التطبيق.

ثانياً: رصد أسماء جميع الطلبة المسجلين أو الذين كانوا يراجعون غرف المصادر في المدارس الثلاث كمحك أولي لإختيار العينة.

ثالثاً: الحصول على جداول علامات الطلبة في مادتي اللغة العربية والرياضيات وايجاد معدلات الطلبة لجميع الشعب ولجميع الطلبة في الصفوف (الخامس/ السادس / السابع / الثامن / التاسع)، بعد ذلك تم فرز جميع الطلبة الذين حصلوا على معدل ينحرف درجة معيارية واحدة عن متوسط علامات صفه في مادتي اللغة العربية والرياضيات، مع مراعاة استبعاد جميع الطلبة الذين يعانون من إعاقات عقلية أو جسدية أخرى.

رابعاً: بعد رصد أسماء جميع الطلبة، تم اخضاعهم جميعا لاختبار رافن للمصفوفات المتتابعة العادي لتحديد مستوى الذكاء عندهم، وكان هذا هو المحك الثالث الذي اعتمدته الدراسة لتحديد عينة الدراسة والتأكد من سلامة تشخيصها.

خامساً: اخضاع جميع الطلبة الذين انطبقت عليهم شروط المحكات الثلاثة (يراجع / أو كان يراجع غرفة المصادر / معدله ينحرف درجة معيارية واحدة عن متوسط علامات صفه / نسبة الذكاء تتراوح بين 70–90 درجة على مقياس رافن) لمقياس التقرير الذاتي لحساب درجة كل طالب على المقياس ومعرفة مستوى مهارات التقرير الذاتي لديه، بعد ذلك تم استثناء الطلبة الذين حققوا درجة (50%) فما فوق على درجات المقياس الكلية، وهي تعادل (74) درجة فما فوق، واخذ مجموعة الطلبة الذين كانت درجاتهم على المقياس (50%) فأقل، وهي تعادل كل من حصل على (74) درجة فما دون من الدرجات الخام للمقياس.

سادساً: تم توزيع ارقام بشكل عشوائي على جميع الطلبة بحيث اختير منهم اربعون طالباً وطالبة من الذين حملوا الارقام الفردية كعينة تجريبية موزعين على المرحلتين العمريتين (9–12) سنة و(13–15) سنة بالتساوي. وتم اختيار الأربعين الذين حصلوا على ارقام زوجية كعينة ضابطة موزعين بشكل متساوٍ بين الفئتين العمريتين، والجنس.

وعلى ضوء ذلك تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة، أربعين طالباً وطالبة منهم من المرحلة العمرية (9–12) بمتوسط عمري قدره (10,9)، وأربعبن طالباً وطالبة من المرحلة العمرية (13–15) بمتوسط عمري قدره (14,2). ويوضح الجدول رقم (2) توزيع العينة بشكلها النهائي

جدول (2)

توزيع أفراد العينة

البرنامج التدريبي	ذكور		إناث	
	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة
9–12 سنة	10	10	10	10
13- 15سنة	10	10	10	10
المجموع	20	20	20	20
المجموع الكلي للعينة				80 طالباً وطالبة

أدوات الدراسة:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

أولاً: مقياس التقرير الذاتي The Arc's Self-Determination Scale

لقد تم جمع بيانات هذه الدراسة من خلال استجابات الطلبة على مقياس التقرير الذاتي، ملحق(2)، والذي يقيس مستوى التقرير الذاتي لذوي الاعاقات التعلمية المختلفة.

1. قياس نقاط القوة والضعف في التقرير الذاتي عند أفراد الدراسة.
2. يختبر العلاقة بين المقياس والعناصر التي تسهل أو تعيق اكتساب تلك المهارات. فمقياس التقرير الذاتي يحتوي مؤشرات تسهم اسهاماً كبيراً في تحديد مستوى التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تم إعداد هذا المقياس من قبل وايمر وكلشنر (Wehmeyer and Kelchner, 1995) بعد تطبيقه على عينة مكونة من (500) مراهق وبالغ من ذوي التخلف العقلي البسيط وذوي صعوبات التعلم في نسخته الأصلية، وهو مكون من (72) بنداً. وقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس، باستثناء البعد الثاني (التنظيم الذاتي) حيث إن ذلك النوع من الثبات

لا يتناسب مع المفردات التي تتطلب إجابات مفتوحة، وقد بلغ معامل ألفا للثبات للمقياس ككل وللأبعاد الثلاثة الأخرى على التوالي: 90, ، 90, ، 73, ، 62, .

وفي صورته العربية أعاد عواد والشحات (2002). حساب صدقه وثباته في البيئة العربية، حيث تأكد صدق المقياس وأنه بالفعل يقيس مهارات التقرير الذاتي وذلك بأغلب طرق دراسة الصدق، صدق المفهوم والصدق العاملى، وكانت قيمة الثبات للمقياس ككل تساوي (0.742). وللأبعاد الثلاثة على التوالي (711, ، 75, ، 546,)، وذلك كما فعل معد المقياس في صورته الأجنبية.

يتألف المقياس من أربعة مجالات اساسية هي 1. الاستقلالية (الاستقلال الذاتي). 2.التنظيم الذاتي 3. التمكين النفسي 4. تحقيق الذات (Wehmeyer and Kelchner, 1995).

مجالات المقياس وتصحيحه:

المجال الأول: الاستقلالية:

وهي تشمل القيم الشخصية وتفضيلات الفرد، وتتألف من ستة نطاقات فرعية هي (العناية الشخصية / الوظائف الموجهة للأسرة / التفاعل مع البيئة / أوقات الفراغ / المشاركة في المجتمع المحلي / اتجاه التعليم العالي / التعبير عن النفس)، وكانت جميع الاسئلة المتعلقة بهذا المجال (32 سؤالاً) عبارة عن اختيار من متعدد تتألف من أربعة مستويات للاستجابة هي: (لا أفعل ذلك ابداً (0)، أفعل ذلك أحياناً (1)، أفعل ذلك معظم الوقت (2)، أفعل ذلك دائماً (3))، وكان أعلى مجموع للدرجات في هذا المجال هو (96) درجة.

المجال الثاني: التنظيم الذاتي:

هذا المجال يقيس المعرفة الشخصية فيما يتعلق بحل المشكلات، وتحديد وتحقيق الأهداف. في الجزء الأول منه يقيس فعالية الفرد في مجال ايجاد حلول محددة وفعالة لبعض المشكلات، وهو يتشكل من خمسة اسئلة أعلى درجة يبلغها الفرد هي (12) درجة. حيث تكون درجته (0) لعدم الاجابة، (1) لاقتراح حل، (2) لاقتراح حل وكيفية التنفيذ. أما الجزء الثاني فيحتوي على اربعة اسئلة تتعلق بتحديد الأهداف وأداء المهام، وهي تتطلب من الطالب أن يحدد هدفه في المجالات الثلاثة الرئيسة التي سيمر بها في المرحلة الإنتقالية والتي تتعلق ب (السكن \ العمل \ النقل)، وقائمة الخطوات التي سيحتاجها لتلبية هذه الأهداف. ومجموع علامات هذا الجزء (9) درجات، مما يجعل مجموع درجات هذا المجال في جزئيه (12+9= 21) درجة.

المجال الثالث: التمكين النفسي:

هو ما يتوقع من الطالب من ذوي صعوبات التعلم أن يكون قادراً على السيطرة عليه فيما يتعلق بنتائجه، والأوضاع التي يرغب المشاركة فيها. يتألف هذا المجال من (16) سؤالاً اجاباتها تتراوح بين (0−1)، حيث (0) للإجابة بلا، (1) للإجابة بنعم، وأعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (16) درجة.

المجال الرابع: تحقيق الذات:

ركز هذا المجال على فهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم نقاط القوة والضعف لديهم، كعنصر أساسي في احترامهم لذواتهم وتحقيق الذات الذي يسعون إليه. هذا المجال يتألف من (15) سؤالاً تكون الإجابة عنيها (اوافق \ لا أوافق) وتكون الدرجة بين (1−0) فتكون أعلى درجة قد تتحقق على هذا المجال هي (15) درجة.

أخيراً، فإن الدرجة الكلية للمقياس هي مجموع درجات كل مجال من المجالات الأربعة المذكورة، وتكون (148) درجة. **وحتى نحصل على الدرجة الفعلية للطالب يجب أن تحول درجات الطالب من الدرجات الخام إلى الدرجات المئوية،** ليتضح مستوى مهارات التقرير الذاتي لدى الطالب من 100% حسب ما ورد في مفتاح تصحيح المقياس ملحق(3).

التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم اعتماد قيم الصدق للمقياس من دراسة عواد والشحات (2002)، أما حساب ثبات المقياس فقد تم بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق: على عينة مقدارها (20) طالباً وطالبة ليسوا من ضمن عينة الدراسة، وبفاصل زمني مقدارة 14 يوماً، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس والدرجة الكلية في التطبيقين لايجاد قيمة معامل الثبات، فكانت قيمة الثبات الكلية للمقياس (82,). كما تم حساب ثبات المقياس عن طريق إيجاد معامل ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس، باستثناء البعد الثاني (التنظيم الذاتي)، وقد بلغ معامل ألفا للمقياس ككل وللأبعاد الثلاثة الأخرى على التوالي: 85, ، 73, ، 84, ، 78, .

ثانياً: اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة Raven's Progressive Matrix tests

لقياس مستوى ذكاء أفراد العينة قامت الباحثة باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الذي أعده رافن (1938)، وهو يعد أحد اختبارات الذكاء الجمعية غير اللفظية، حيث يتألف الاختبار من ستين مصفوفة مقسمة إلى خمس مجموعات هي (أ، ب، ج، د، ه)، تحتوي كل منها على اثنتي عشرة مصفوفة، والمصفوفة عبارة عن شكل أساسي يحتوي على تصميم هندسي تنقصه قطعة، وضعت مع

بدائل تتراوح ما بين ستة إلى ثمانية بدائل. وعلى المفحوص أن يختار القطعة المتممة للشكل، ويسجل رقمها في نموذج تسجيل الاجابات، ويحدد المفحوص الجزء المحذوف بعد تحديده للعلاقة التي تربط بين مجموعة التصاميم الهندسية في الشكل الأساسي، والتي تتطلب نمطاً مختلفاً من الاستجابة.

إن اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة – المستوى العادي – يقيس القدرة على التفكير الواضح والملاحظة الواعية، بينما تتطلب المجموعات الثلاث الأولى للاختبار الدقة في المقارنة والتماثل، بينما تتطلب المجموعتان الأخيرتان إدراك العلاقات المنطقية، ويمكن استخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة – المستوى العادي – بغض النظر عن العمر الزمني للمفحوص، حيث يستخدم الاختبار مع الأعمار من 6–60 سنة، على أن يأخذ الفاحص بعين الاعتبار ضرورة توفير الظروف المناسبة لاتمام الاجابة عن الاسئلة دون تدخل أي شخص، والدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص تشير إلى قدرته العقلية (جابر، 1997).

هذا وقد قام الصفدي (1973) في المملكة الأردنية الهاشمية بدراسة لتقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة – المستوى العادي – على عينة مكونة من (960) طالباً وطالبة، للفئة العمرية 6– 14 سنة، وحسب معامل ثبات الاستقرار للاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار فتراوحت قيمه بين (0,67– 0,93)، وقام بحساب معامل صدق المحك باستخدام نتائج الامتحانات المدرسية كمحك، فتراوحت قيمته بين (0,28–0.81).

كما أجرى المجالي (2005) دراسة بهدف تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة – المستوى العادي – على المجتمع الأردني، على عينة مكونة من (1015) طالباً وطالبة، للفئة العمرية من

12– 17 سنة وقد اختيرت العينة بطريقة طبقية عنقودية عشوائية من مختلف محافظات الأردن، وحسب معامل ثبات الاستقرار للاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار، أظهرت النتائج تمتع الاختبار بمعامل ثبات عالٍ للعينة ككل بلغ (0,94)، وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كودر ريتشاردسون 20، وبلغ أيضاً (0,94)، وقام بحساب معامل صدق المحك باستخدام اختبار بيتا III للذكاء غير اللفظي، وكانت قيمته (0,50) وهو دال إحصائياً، وأشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود قدرة عامة يقيسها الاختبار وهي العامل العام (G) عند سبيرمان، وبلغ تشبعه (68%).

البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية المعرفية / السلوكية لتحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ً :

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء الأسس المعرفية \ السلوكية، وهو يتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة العقلية والتعليمية العملية والأدائية.

الهدف العام للبرنامج :

إن الهدف الرئيس من البرنامج التدريبي تنمية وتحسين مهارات التقرير الذاتي بأبعادها الأربعة: الاستقلالية، الضبط الذاتي، التمكين النفسي، تحقيق الذات. وما يتشعب عنها من مهارات لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

- أن يمتلك الطالب مهارات التقرير الذاتي والتي من أهمها (مهارة اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلة، ممارسة الاختيار، استقلالية الحياة ومواجهة المخاطر ومهارة حماية النفس، مهارة تحديد وتحقيق الأهداف، مهارة الكفاءة الذاتية والقيادة، فعالية الذات الإيجابية وتوقع النتائج الإيجابية، مهارة تنظيم الذات، فهم الذات والوعي الذاتي).
- تطويع الفنيات المعرفية لتحقيق أهداف سلوكية وإكساب الطلبة مهارات التقرير الذاتي مثل (المحاكاة، النمذجة، حل المشكلات، التعزيز، المناقشة والحوار، الخبرة المباشرة، التوجيه البدني، والتوجيه اللفظي، إعادة عزو، تدريب معرفى، لعب الدور، اختبار الواقع).
- العمل على زيادة وعي الفرد بذاته وقدراته.
- إكساب الطالب مجموعة من مهارات التقرير الذاتي والتي تكون قابلة للتعميم في مواقف أخرى في المستقبل.
- يزيد من إدراك الطالب لقدرته، ويحسن دافعيته نحو التعلم، حيث يسهم التدريب على تنظيم الذات في نقل مركز الضبط لدى المتدرب من المجال الخارجي إلى المجال الداخلي.
- تشبع حاجات الفرد وتزيد من فرص التعلم في مواقف الحياة الواقعية.

محتوى البرنامج :

أولا: أطلعت الباحثة على الأدب النظري والدراسات المرتبطة التى اهتمت وتناولت أسس وضع البرامج المعرفية \ السلوكية. ثم حددت الأسس التى تم الاعتماد عليها لوضع محتوى

البرنامج والتي اخذت بشكل اساسي من المنهاج الذي أعده وايمر وزملاؤه بعنوان (Whose Future Is It Anyway?)، كما أطلعت على البرامج ذات الصلة وهي:

- Minnesota's RWJF Self Determination Project

مشروع RWJF للتقرير الذاتي في ولاية مينيسوتا

- functional model of self-determination

النموذج الوظيفي للتقرير الذاتي

- Project PARTnership: A Model Program for Promoting Self-Determination through Participation in the Arts

مشروع الشراكة: نموذج برنامج تشجيع التقرير الذاتي من خلال المشاركة في الفنون.

- The model of self-determination used at the RTC on Community Living Model... they spend time (family, community, residential and employment programs, etc

نموذج التقرير الذاتي المستخدم في RTC في الحياة المجتمعية

- Youth Transition Program: A Model For Teaching Self-Determination

البرنامج الانتقالي للشباب: نموذج لتعليم التقرير الذاتي

- The Self Determined Learning model

النموذج التعليمي المقرر ذاتياً

- The Florida SDC model utilizes self-determination

نموذج SDC لولاية فلوريدا لاستخدام التقرير الذاتي

- A Model for Aligning Self Determination and General Curriculum Standards

نموذج لمواءمة التقرير الذاتي ومعايير المناهج العامة

- the National Program Office on Self Determination

مكتب البرنامج الوطني في التقرير الذاتي

ثانياً : تم التعرف على خصائص واحتياجات أفراد العينة من الفئات العمرية التي حددتها الدراسة الحالية من ذوي صعوبات التعلم (9–15) بالاستناد على نتائج مقياس التقرير الذاتي من أجل تحديد أهم المهارات التي يفتقدها الطلبة في هذه المرحلة والتي يجب تدعيمها وتحسينها لديهم، والإطلاع على الأدب النظري المتعلق بصعوبات التعلم وخصائص الأفراد الذين يعانون منه، وأنواع تلك الصعوبات.

ثالثاُ: في ضوء ذلك تكون البرنامج من (16) جلسة موزعة على المحاور الآتية:–

- الاستقلالية.
- التنظيم الذاتي.
- التمكين النفسي.
- تحقيق الذات.

وتم إعدادها في ضوء الخطوات التالية:–

- وصف مستوى الاداء الحالى للطالب.
- تحديد الأهداف العامة او الأهداف بعيدة المدى.
- تحديد الأهداف قصيرة المدى.

- تحديد الخدمات التربوية التى تقدم للطالب.
- تحديد الفترة الزمنية المتوقع للطالب ان يستغرقها فى التدريب على الاستراتيجية التعليمية.
- تحديد محكات واجراءات التقويم المناسبة ووضع جداول مخططة تتضمن على الأقل الأهداف الفرعية المطلوب تحقيقها والمنبثقة من الاهداف التعليمية.

صدق البرنامج التدريبي:

للتأكد من صدق البرنامج التدريبي وأنه يحقق الأهداف التي وضع من أجلها، عرض البرنامج التدريبي في نسخته الأولية على لجنة من المحكمين وعددهم (10) من أعضاء هيئة التدريس من أساتذة الجامعات الأردنية في مجال التربية الخاصة والإرشاد النفسي، بالإضافة إلى عدد من ذوي الإختصاص في مجال صعوبات التعلم، ومعلمي غرف المصادر في مدارس التربية والتعليم،(ملحق 4)، وذلك بهدف الحكم على مفردات البرنامج ودرجة ملاءمتها لأفراد العينة وللهدف الذي وضعت من أجله، ودرجة ملاءمة أنشطة واستراتيجيات البرنامج والوسائل التعليمية المستخدمة، حيث اشتملت جوانب التقييم على:-

- المجال.
- المهارة الفرعية المراد تحسينها وتطويرها.
- هدف الجلسة.
- مكان التدريب.
- مدة التدريب.

- الوسائل المستخدمة.

- فنيات التدريب ومدى ملاءمتها للأهداف.

- الواجبات البيتية وملاءمتها.

- التقويم.

وبعد الأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم تم اجراء التعديلات التي اقترحوها، واعادة الـصياغة اللغوية لبعض الأهداف، أو المحتوى، تعديل مدة تطبيق البرنامج.

الصورة النهائية للبرنامج التدريبي:

بعد الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة على الـصورة الأوليـة للبرنـامج التدريبي تم إعداد النسخة النهائية منه، ملحق (1)، حيث تكون البرنامج من (16) جلسة تدريبية جمعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، لتحسين مهارات التقرير الذاتي لديهم، وكانت مدة الجلسة هي حصة صفية (45) دقيقة.

وقد تم توزيع الجلسات على الأبعاد التالية:

1- مدخل لتعرف نفسك (5 جلسات).

2- اتخاذ القرارات (3 جلسات).

3- كيف تحصل على ما تريد؟ (2 جلسة).

4- الغايات \ الأهداف \ ومستقبلك (3 جلسات).

5- مهارات الإتصال (3 جلسات)

هذا وقد قامت الباحثة بنفسها بتطبيق البرنامج على عينة الذكور والإناث على السواء.

فنيات التدريب:

اشتمل البرنامج على مجموعة من الإجراءات والنشاطات المنظمة التي هدفت إلى إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التقرير الذاتي في مجالاتها الأربعة (الاستقلالية، التنظيم الذاتي، التمكين النفسي، وتحقيق الذات)، وذلك من خلال فنيات وأساليب الحوار والمناقشة / التعلم التعاوني / طرح الاسئلة / حل المشكلات / العصف الذهني / التقويم الذاتي التعزيز / النمذجة / لعب الدور/ تحليل المهمة/ التأييد الذاتي/ التعلم الذاتي / التنظيم الذاتي)

إجراءات الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة قامت الباحثة بما يلي:

- إعداد الإطار النظري للدراسة، ورصد الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية.
- الحصول على الموافقات اللازمة لأغراض الدراسة.
- إعداد البرنامج التدريبي المعرفي / السلوكي لتحسين مهارات التقرير الذاتي بعد الإطلاع على برامج أجنبية تم تطبيقها ونشرها.
- تحديد عينة الدراسة بصورتها النهائية حسب المحكات المعتمدة لتشخيص صعوبات التعلم في هذه الدراسة.

- تطبيق المقياس القبلي ورصد درجات الطلبة لإستبعاد الطلبة الذين حصلوا على علامة فـوق 50% على درجات المقياس، وهي تمثل الدرجة (74) على المقياس الكلي.
- توزيع الطلبة بشكل عشوائي إلى أربع مجموعات (إثنتان تجريبية / إثنتان ضـابطة)، حسب متغيري الجنس / المرحلة العمرية.
- قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التدريبي المعرفي \ السلوكي علـى المجمـوعتين التجـريبيتين (المعالجة التجريبية).
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي تم تطبيق مقياس التقرير الذاتي علـى المجموعـات الأربع مرة أخرى (التطبيق البعدي).
- تم استخراج النتائج، وعرضها في الفصل الرابع وتفسيرها ومناقشتها والخروج بالتوصيات في الفصل الخامس.
- تقديم مجموعة من التوصيات التربوية على ضوء نتائج الدراسة للقائمين على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعلمي غرف المصادر، والقائمين على اعداد المناهج الخاصة بهـذه الفئـة والمرحلة العمرية.

متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة بالآتي :

- **المتغير المستقل** : البرنامج التدريبي المستند الى النظرية المعرفية \ السلوكية لتنمية مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

- **المتغيرات الوسيطة :**
  - الجنس (ذكور، إناث)
  - المرحلة العمرية (9-12)، (13-15) سنة.
- **المتغير التابع:**
  - مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية:

اولا: تصميم الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة التصميم شبه التجريبي ذا الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين (تجريبية \ ضابطة)، وذلك بأخذ متغيري الجنس والمرحلة العمرية بالاعتبار. وكان التصميم كما يلي:

Exp. G. O 1 X O 2

Cont. G. O 1 – O 2

حيث:

- Experimental group, Exp. G المجموعة التجريبية.
- Control group, Cont. G المجموعة الضابطة.

- O 1 القياس القبلي (مقياس التقرير الذاتي).
- O 2 القياس البعدي.
- X المعالجة.
- - لا توجد معالجة.

ثانيا: المعالجة الإحصائية :

استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية.
2. تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).
3. معاملات الارتباط.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي تبين تأثير البرنامج التجريبي على الطلبة من حيث الاستقلالية والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات. حيث يوضح هذا الفصل نتائج التحليل للاختبار القبلي والبعدي وتأثيره على الطلبة كذلك يقدم نتائج اختبار الفرضيات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة:

هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي في تحسين مهارات التقرير الذاتي (الاستقلالية، التنظيم الذاتي، التمكين النفسي، وتحقيق الذات) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التقرير الذاتي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، والجدول (2) يبيّن ذلك.

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التقرير الذاتي القبلي والبعدي حسب المجموعة والجنس والمرحلة العمرية.

المجموعة			التطبيق القبلي للمقياس		التطبيق البعدي للمقياس	
	الجنس	العمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	ذكر	دنيا	44.50	4.378	44.20	3.553

المجموعة الضابطة		عليا	44.70	2.791	44.70	4.111
		المجموع	44.60	3.575	44.45	3.748
	أنثى	دنيا	51.70	8.970	40.10	8.020
		عليا	41.00	5.164	43.90	6.262
		المجموع	46.35	8.993	42.00	7.269
	الكلي	دنيا	48.10	7.799	42.15	6.393
		عليا	42.85	4.464	44.30	5.172
		المجموع	45.47	6.812	43.22	5.842
المجموعة التجريبية	ذكر	دنيا	41.50	7.892	71.30	5.100
		عليا	43.90	2.961	87.10	2.601
		المجموع	42.70	5.930	79.20	9.012
	أنثى	دنيا	44.10	4.557	82.10	1.853
		عليا	45.80	2.741	94.80	2.044
		المجموع	44.95	3.762	88.45	6.786
	الكلي	دنيا	42.80	6.412	76.70	6.681
		عليا	44.85	2.943	90.95	4.559
		المجموع	43.82	5.033	83.82	9.162
المجموع الكلي	ذكر	دنيا	43.00	6.399	57.75	14.545
		عليا	44.30	2.830	65.90	22.007
		المجموع	43.65	4.928	61.82	18.869
	أنثى	دنيا	47.90	7.947	61.10	22.278
		عليا	43.40	4.717	69.35	26.502
		المجموع	45.65	6.841	65.22	24.524
	الكلي	دنيا	45.45	7.541	59.43	18.648
		عليا	43.85	3.867	67.63	24.107
		المجموع	44.65	6.009	63.53	21.808

يتبين من الجدول رقم (3) أن هناك فروقا في الدرجات بين الطلبة في المجموعتين التجريبية، والضابطة على القياس البعدي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبيــة علــى القياس البعدي (83.82) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الــضابطة علــى

القياس البعدي المباشر (43.22) ، وهذا يشير إلى أثر البرنامج المعرفي\السلوكي، ولاختبار دلالة هذا الفرق استخدم تحليل التباين المشترك ، والجدول رقم (4) يبين نتائج تحليل التباين المشترك.

الجدول رقم (4)

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التقرير الذاتي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	647.081	1	647.081	12.590	.001
المجموعة	33614.269	1	33614.269	653.996	.000
الخطأ	3957.669	77	51.398		
الكلي	37571.950	79			

يتبين من نتائج تحليل التباين المشترك في الجدول رقم (4) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0,05) بين المتوسطات لكل من المجموعة التجريبية، و المجموعة الضابطة على التطبيق البعدي لمقياس التقرير الذاتي، فقد بلغت قيمة(ف = 33614.269)، وهذه الفروق هي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يتضح من المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول رقم (3) حيث ارتفع متوسط درجات الطلبة للمجموعة التجريبية على المقياس في القياس البعدي إلى (83.82) مقابل (43.82) قبل التطبيق، مما يشير إلى الأثر الايجابي للبرنامج السلوكي\المعرفي في تحسين مستوى مهارات التقرير الذاتي. وفي المقابل فإن متوسط الدرجات على المقياس للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (43.22) مقابل (45.47) في التطبيق القبلي، قد انخفض بشكل بسيط، مما

يدل على بقاء المجموعة الضابطة على وضعها دون أي تحسن.مما يشير إلى رفـض الفرضـية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تعطي مؤشرا على فاعلية البرنامج التدريبي فـي تحـسين مهارات التقرير الذاتي (الاستقلالية، التنظيم الذاتي، التمكين النفسي، وتحقيق الذات) لـدى الطلبـة ذوي صعوبات التعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة:

هل للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس أثر في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي وفقاً لمتغيري المجموعة (الضابطة والتجريبية) والجنس (ذكر، أنثى)، والجدول (5) يوضح ذلك

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس.

المجموعة	الجنس	المتوسطات الحسابي	الانحرافات المعيارية	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
الضابطة	ذكور	44.45	3.748	44.472[a]	1.455
	إناث	42.00	7.269	41.261[a]	1.471
التجريبية	ذكور	79.20	9.012	80.047[a]	1.475
	إناث	88.45	6.786	88.320[a]	1.456

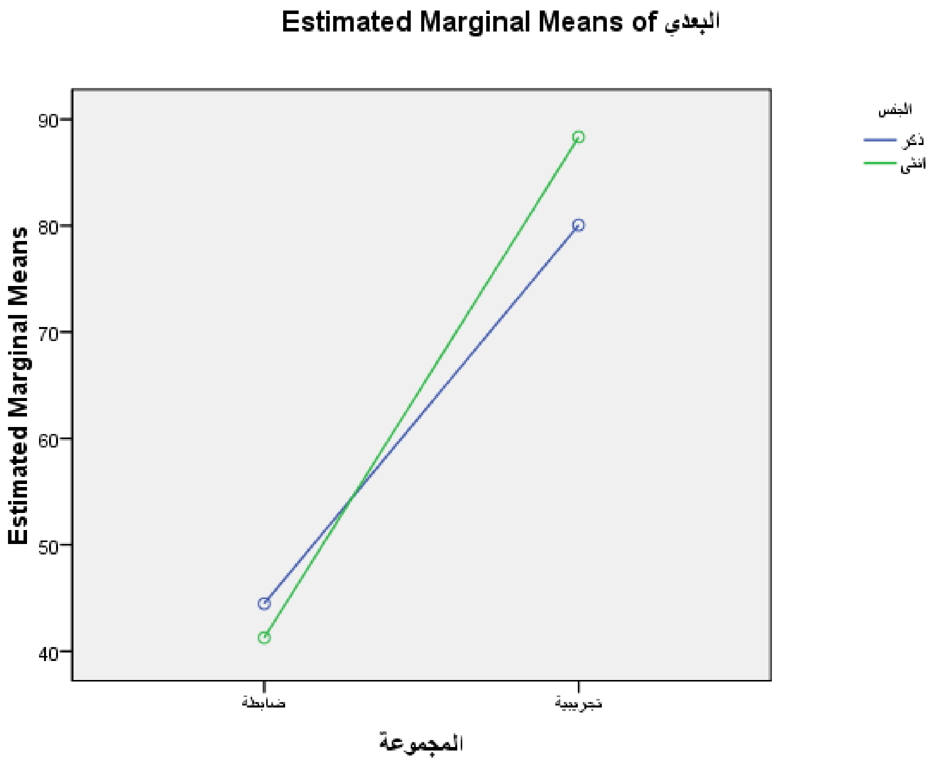
يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة بسبب اختلاف التفاعل بين المجموعة (ضابطة، تجريبية) والجنس (ذكور، إناث)، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب لأثر التفاعل بين الجنس والمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (6)

الجدول رقم (6)

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والجنس والتفاعل بينهما على مقياس التقرير الذاتي في التطبيق البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التطبيق القبلي	512.789	1	512.789	12.108	.001
المجموعة* الجنس	34395.627	3	11465.209	270.720	.000
الخطأ	3176.311	75	42.351		
الكلي	37571.950	79			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية التفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة "ف" 11465.209 وبدلالة إحصائية (0.05) ، وقد تم تمثيل المتوسطات المعدلة بيانياً لإظهار هذه الفروق.



شكل (3) رسم بياني يمثل أثر التفاعل بين الجنس والمجموعة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي.

يظهر الرسم البياني شكل (3) أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية عند الذكور والإنـــاث، وأنها عند الإناث كانت أعلى منها عند الذكور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة:

هل للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمرحلة العمرية أثر في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي وفقاً لمتغيري المجموعة (الضابطة والتجريبية) والمرحلة العمرية (دنيا 9-12سنة، عليا 13-15 سنة)، والجدول (7) يوضح ذلك

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي وفقاً لمتغيري المجموعة والمرحلة العمرية.

المجموعة	المرحلة العمرية	المتوسطات الحسابي	الانحرافات المعيارية	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
الضابطة	دنيا	42.15	6.393	40.528[a]	1.203
	عليا	44.30	5.172	45.146[a]	1.164
التجريبية	دنيا	76.70	6.681	77.570[a]	1.165
	عليا	90.95	4.559	90.856[a]	1.149

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة بسبب اختلاف التفاعل بين المجموعة (ضابطة، تجريبية) والمرحلة

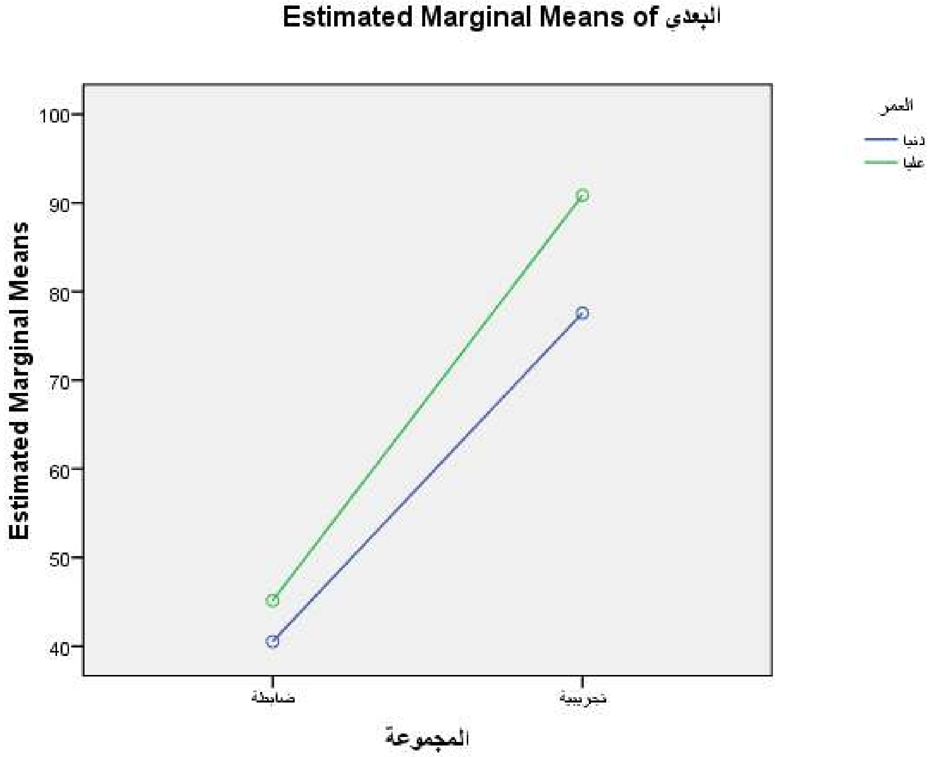
العمرية (دنيا، عليا)، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب لأثــر التفاعل بين المرحلة العمرية والمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (8)

الجدول رقم (8)

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والمرحلة العمرية والتفاعل بينهما على مقياس التقرير الذاتي في التطبيق البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التطبيق القبلي	548.421	1	548.421	20.779	.000
المجموعة* المرحلة العمرية	35592.460	3	11864.153	449.518	.000
الخطأ	1979.479	75	26.393		
الكلي	37571.950	79			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية التفاعل بين المجموعة والمرحلة العمرية، حيث بلغت قيمة "ف" 11864.153 وبدلالة إحصائية(0.05) ، وقد تم تمثيل المتوسطات المعدلة بيانياً لإظهار هذه الفروق.



شكل (4) رسم بياني يمثل أثر التفاعل بين المرحلة العمرية والمجموعة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي.

يظهر الرسم البياني شكل (4) أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية من المرحلة العمرية الدنيا والعليا، وأنها عند المرحلة العمرية العليا كانت أعلى منها عند المرحلة العمرية الدنيا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة:

هل للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس والمرحلة العمرية أثر في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي وفقاً لمتغيري المجموعة (الضابطة والتجريبية) والجنس (ذكر، أنثى)، والمرحلة العمرية (دنيا 9-12سنة، عليا 13-15سنة)، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة على مقياس التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس والمرحلة العمرية.

المجموعة	الجنس	المرحلة العمرية	المتوسطات الحسابي	الانحرافات المعيارية	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
الضابطة	ذكور	دنيا	44.20	3.553	44.278[a]	1.187
		عليا	44.70	4.111	44.674[a]	1.187
	إناث	دنيا	40.10	8.020	36.457[a]	1.320
		عليا	43.90	6.262	45.786[a]	1.224
التجريبية	ذكور	دنيا	71.30	5.100	72.928[a]	1.215
		عليا	87.10	2.601	87.488[a]	1.188
	إناث	دنيا	82.10	1.853	82.384[a]	1.188
		عليا	94.80	2.044	94.206[a]	1.191

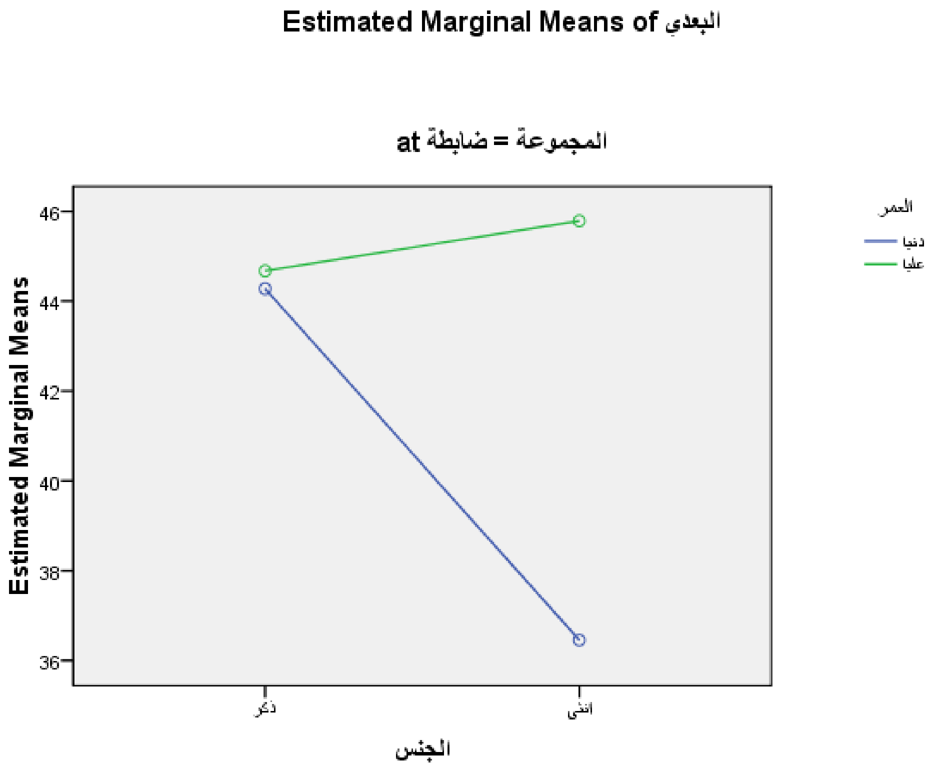
يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة بسبب اختلاف التفاعل بين المجموعة (ضابطة، تجريبية) والجــنس (ذكور، إناث)، والمرحلة العمرية(دنيا ، عليا)، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المصاحب لأثر التفاعل بين الجنس والمجموعة والمرحلة العمرية، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول رقم (10)

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والجنس والمرحلة العمرية والتفاعل بينهم على مقياس التقرير في التطبيق البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التطبيق القبلي	560.940	1	560.940	39.824	.000
المجموعة* الجنس*المرحلة العمرية	36571.878	7	5224.554	370.921	.000
الخطأ	1000.060	71	14.085		
الكلي	37571.950	79			

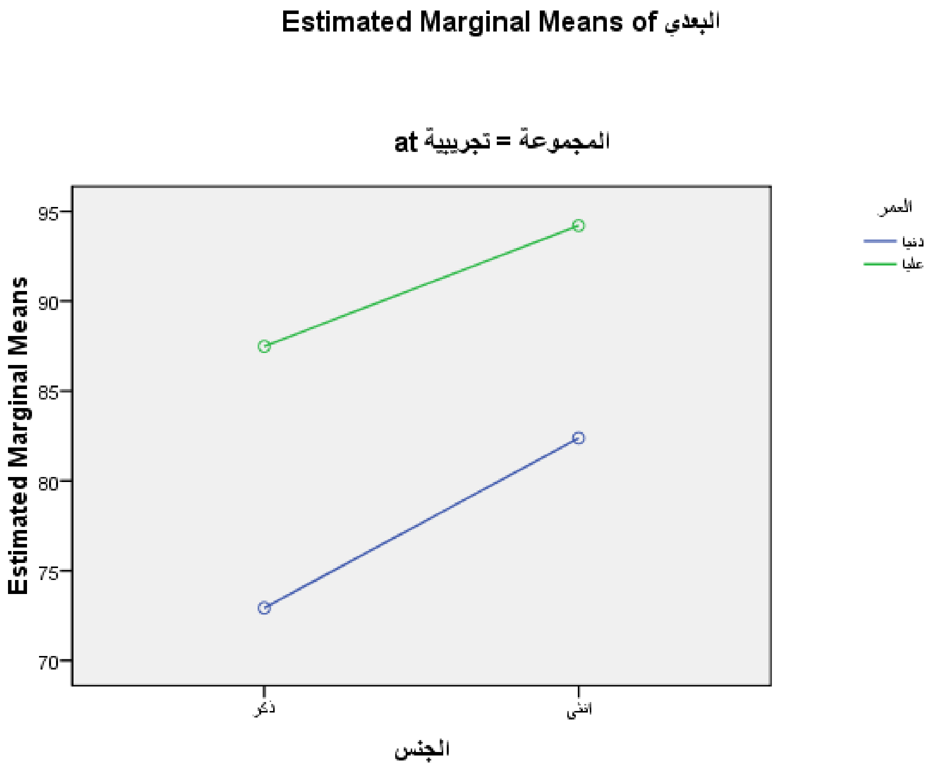
يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عاليـــة التفاعــل بـــين المجموعـــة والجنس، والمرحلة العمرية، حيث بلغت قيمة "ف" 5224.554 وبدلالة إحصائية(0.05) ، وقــد تــم تمثيل المتوسطات المعدلة بيانياً لإظهار هذه الفروق.



شكل (5) رسم بياني يمثل أثر التفاعل بين الجنس والمجموعة والمرحلة العمرية على مقياس التقرير الذاتي لدى المجموعة الضابطة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي.

يظهر الرسم البياني شكل (5) أن الفروق كانت لصالح المرحلة العمرية العليا عند الإناث مقابل المرحلة العمرية الدنيا، وأنها عند الإناث كانت أعلى منها عند الذكور، في المجموعة الــضابطة،

حيث كان ملاحظاً انخفاض المتوسطات عند الذكور من ذوي المرحلة العمرية الدنيا تحديداً، مقابل المرحلة العمرية العليا.



شكل (6) رسم بياني يمثل أثر التفاعل بين الجنس والمجموعة والمرحلة العمرية على مقياس التقرير الذاتي لدى المجموعة التجريبية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التطبيق البعدي.

يظهر الرسم البياني شكل (6) أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبيـــة عنـــد الـــذكور والإناث، وللمرحلتين العمريتين الدنيا والعليا، وأنها عند الإناث كانت أعلى منها عند الذكور، كمـــا أنها كانت أعلى عند المرحلة العمرية العليا (13-15سنة) منها عند المرحلة العمريـــة الـــدنيا(9-12سنة).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية واستقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أثر البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في تحسين مهارات التقرير الذاتي (الاستقلالية، التنظيم الذاتي، التمكين النفسي، تحقيق الذات) لدى المجموعة التي تعرضت إلى البرنامج، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التقرير الذاتي تعزى إلى التفاعل بين المعالجة والجنس، والتفاعل بين المعالجة والمرحلة العمرية، والتفاعل بي المعالجة والجنس والمرحلة العمرية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي في تحسين مهارات التقرير الذاتي (الاستقلالية، الضبط الذاتي، التمكين النفسي، تحقيق الذات) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن ؟

أشارت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التقرير الذاتي القبلي والبعدي، حسب المجموعة والجنس والمرحلة العمرية، ونتائج تحليل التباين المصاحب، أن للبرنامج أثرا في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أن المتوسطات الحسابية الفرعية قد أشارت إلى أن للبرنامج أثرا في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن في الأبعاد (الاستقلالية، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات)، أما البعد الثاني (التنظيم الذاتي) فقد طرأ عليه تحسن ولكن هذا التحسن ليس ذا دلالة بين المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة، وتعتقد الباحثة أن سبب هذا هو نوع الاستجابة على مقياس التقرير الذاتي في هذا المجال تحديداً، حيث كان المطلوب من الطالب أن يستجيب كتابة بجملة إلى ثلاث جمل، حول الجزء الأول من التنظيم الذاتي والذي يتعلق بـــ (حل المشكلات)، من خلال عرض مجموعة من المشكلات عليه، ويقوم هو باقتراح حل لتلك المشكلات، وفي الجزء الثاني من هذا المجال (تحديد وتحقيق الأهداف) كان يطلب من الطالب أيضاً أن يستجيب كتابياً لأسئلة المقياس، ويعبر بجملة عن المكان الذي يرغب أن يعيش فيه بعد التخرج، وعن نوع العمل الذي يفضله في المستقبل، ونوع وسيلة النقل التي يرغب أن يمتلكها أو يتنقل بوساطتها.

ولأن الكتابة كانت حاجزاً في عملية التعبير عما يريده الطالب لدى كثيرين من أفراد العينة، جاءت استجابات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة متقاربة في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس، رغم التحسن الذي طرأ على مستوى مهارات هذا المجال.

وبالرغم من عدم وجود دلالة لهذا المجال (التنظيم الذاتي)، إلا أن المقياس ككل كان ذا أثر واضح على أداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، فقد إرتفع مستوى مهارات التقرير الذاتي لدى العينة التجريبية بشكل ملحوظ مما يدل على صقل هذه المهارات من خلال الخضوع للبرنامج التدريبي. ولعل من أبرز الأمور التي أسهمت في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المشاركين في البرنامج، أن البرنامج راعى خصائص وصفات واحتياجات هذه الفئة من الطلبة، فقد تضمنت الجلسات التدريبية أنشطة وتدريبيات محببة لهم، كالمناقشات الجماعية، والتمثيل ولعب الدور، والعروض التقديمية، واستخدام الحاسوب والإنترنت، وممارسة الخبرة المباشرة، وكانت كلها تهدف إلى زيادة مستوى التقرير الذاتي بجميع مهاراته. كما

أسهمت الأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي في إتاحة الفرصة للطلبة المشاركين في البرنامج أن يستثمروا قدراتهم المتاحة، ويتعرفوا على أهدافهم وغاياتهم، وأن يتدربوا على أسلوب حل المشكلات، والتفكير العقلي المنطقي في حلها، وجعلهم يشعرون أنهم يمتلكون قدرات ومهارات توازي ما يمتلكه الطلبة العاديون إن لم يكونوا أحسن في كثير من المجالات، ولكن كانت تنقصهم الفرصة لإثبات هذا أمام أنفسهم وأمام زملائهم ومعلميهم. وهذا كان واضحاً جداً من خلال تشوقهم لموعد الجلسة التدريبية، ورغبة كثيرين من زملائهم في الالتحاق بالبرنامج، ورغبتهم في المزيد من الأنشطة ليقوموا بممارستها.

وبناءً على ما تم عرضه من نتائج نستنتج أن البرنامج التدريبي الحالي المستند إلى النظرية المعرفية \ السلوكية أدى إلى إحداث تغيرات جوهرية فيما يتعلق بتحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المجموعة التجريبية، مقارنة مع المجموعة الضابطة والتي لم يحدث لها تغير جوهري في مستوى مهارات التقرير الذاتي.

وتكون هذه النتيجة قد اتفقت مع نتائج العديد من الدراسات التي استهدفت تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وطلبة صعوبات التعلم بشكل خاص. فقد اتفقت مع نتائج دراسة (Campbell-Whatley, 2008)، التي أظهرت نتائجها أن هناك فرقا واضحاً في مفهوم الطالب للتقرير الذاتي قبل وبعد تنفيذ المناهج الدراسية. وكان واضحا أن أفضل تحسنا كان في مستوى مفهوم الذات. الامر الذي يؤكد أن المنهاج أثر إيجابيا على الطلبة، كما أنه زاد من احترام الذات لديهم، وتحسن مهارات محددة من مهارات الوعي الذاتي حسب تقارير ملاحظات المعلمين. ودراسة (Simpson., 2008) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة بين

الدرجات التي حصلت عليها عينه الدراسة على مسح قبل وبعد تطبيق استراتيجيات التقرير الذاتي سواء أكان ذلك في الدافعية أم الكفاءة الذاتية لدى العينة. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة زيتو (Zito, 2009) التي أظهرت تحسن مستوى مهارات التقرير الذاتي لدى المجموعتين التجريبيتين مقابل المجموعة الضابطة في مجال التمكين النفسي، و بمقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي أظهرت وجود فروق ذات دلالة في تحسن مستوى مهارات التقرير الذاتي لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين.

كما أتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جاريت (GARRETT, 2010)، التي أظهرت وجود فروق في مجال الاستقلالية (القدرة على التعبير عن المعتقدات والتفضيلات الشخصية)، ووجود فروق في درجة التقرير الذاتي الكلية.

وأتفقت مع نتائج دراسة دواير، سميث، اوي، هورنسي ودنجل Dwyer , Smith , Oei, Hornsey, & Dingle (2011)، والتي أظهرت أن مستوى اشباع الحاجة إلى الاستقلال كلما ارتفع أدى إلى تحسن النتائج العلاجية لدى أفراد العينة، وتوسطت هذه العلاقة تحسن في إدراك المرضى. هذه النتائج التي جاءت داعمة لنظرية التقرير الذاتي لدى المرضى الذين يشبعون حاجتهم للاستقلال من خلال مشاركتهم في مجموعات العلاج الإدراكي \ السلوكي، وشهدت أيضاً أكبر درجة إنخفاض في مستوى التفكير السلبي لديهم بسبب النتائج الايجابية للعلاج. ولكنها لم تتفق مع دراسة (القمش، العضايلة والتركي، 2008) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة في مهارات تنظيم الذات بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

ومن خلال النتيجة الحالية ونتيجة الدراسات السابقة يلاحظ أن البرامج والاستراتيجيات والمناهج المستخدمة في تنمية وتحسين مهارات التقرير الذاتي تكون ذات فعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن البرنامج الحالي قد أستند إلى أسس علمية في بنائه، مستنداً إلى فنيات ومبادئ النظرية المعرفية \ السلوكية، التي تقود بدورها إلى تكامل عمليات التعلم وإكتساب المهارات لدى الأفراد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة:

هل للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس أثر في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن؟

أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد بينت المتوسطات الحسابية ونتائج التباين المصاحب أن هناك تحسنا على مهارات (الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات)، حيث كانت أعلى لدى الإناث بعد تطبيق البرنامج منها لدى الذكور.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة جاريت (GARRETT, 2010) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس سواء بين المجالات الأربعة أو على الدرجة الكلية للمقياس. لكنها تتفق مع نتائج دراسة عواد والشحات (2004)، التي وجدت فروقا دالة بين الذكور والإناث في أبعاد مقياس التقرير الذاتي والدرجة الكلية للمقياس لصالح الإناث. واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (نوفل، 2011)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات دافعية التعلم بين الذكور والإناث على إثنين من المجالات المقاسة كانت لصالح الإناث.

كما أن نتائج هذه الدراسة لا تتفق مع نتائج دراسة مجوري وزملائه ، McGuire, Jayne & McDonnell, John (2008)، والتي أظهرت نتائجها بأن الذكور يمضون وقتاً أطول في ممارسة نشاطات الترفيه مقابل الاناث مما يرفع مستوى مهارات تحقيق الذات لديهم.

وتعزو الباحثة وجود هذه الفروق بين الجنسين لصالح الإناث، أن الفتيات يتحسن مستوى مهارات (الاستقلالية، التنظيم الذاتي، التمكين النفسي، تحقيق الذات) لديهن بحكم طبيعة التربية للفتاة في البيئة الريفية الأردنية، حيث تبدأ بتحمل العديد من المسؤوليات داخل الأسرة، وتبدأ الأسرة بتحضيرها لحياة أسرية مستقبلية بحكم العادات والتقاليد السائدة في المجتمع. كما يظهر جلياً أثر البرنامج التدريبي في صقل مهارات مجالات التقرير الذاتي الأربعة لدى الإناث مقابل الذكور، الذين كانوا يتمتعون بدرجات أفضل من الإناث في المجالات الأربعة، لكن الإناث حققن نتائج متقدمة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة:

هل للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمرحلة العمرية أثر في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المرحلة العمرية في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأن هناك تأثيرا للمرحلة العمرية على تحسين مهارات (الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق

الذات) نتيجة تنفيذ البرنامج وقد بينت النتائج أن اكتساب الطلبة لمهارات تقرير الذات كانت أكبر لدى الفئة العمرية العليا (13–15) سنة، مقارنة بالدنيا (9–12) سنة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قامت بها فيلد، Field (1996)، ودراسة وايمر وشوارتز، Wehmeyer & Schwartz (1998)، حيث أظهرت نتائج الدراسة التتبعية تحسنا في مهارات التقرير الذاتي لدى عينة الدراسة، بعد مرور عام على تخرجهم من الدراسة الثانوية، وأظهرت النتائج أن الأفراد الذين امتازوا بمستوى مهارات عالٍ للتقرير الذاتي حصلوا على فرص عمل وتعليم أفضل بكثير من أولئك الذين كانوا يمتلكون مستوى منخفضا من مهارات التقرير الذاتي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر أكبر لدى العينة التجريبية من الفئة العمرية العليا، لأنهم يمتلكون وعياً أكبر، وخبرة أكبر في استخدام المواد والأدوات التي استخدمت في الجلسات التدريبية مقارنة مع أفراد العينة من ذوي المرحلة العمرية الدنيا، وبخاصة ما يتعلق بالبرامج الحاسوبية المستخدمة، أو كيفية استخدام الانترنت. كما أن هذه المرحلة تمتاز أصلا بنزوع الفرد سواء أكان ذكراً أم أنثى إلى تحقيق نوع من الاستقلالية عن الأهل والآخرين في السلوكات والتصرفات المختلفة، كونه يبدأ بتشكيل شخصية تميزه عن غيره من الأقران، ويظهر نزوع الطالب أيضاً إلى التفكير بشكل يمتاز بالجدية بأهداف مستقبلية يحلم بتحقيقها، فيبدأ بوضع الخطط لتحقيق أهدافه واحلامه، ثم يبدأ بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات التي يحتاجها لأتخاذ القرارات، وتحديد تفضيلاته والأشياء التي يرغب فيها، ويظهر جلياً لجميع من يتعامل مع هذه الفئة العمرية أن الهم الأكبر للأفراد في هذه المرحلة هو كيف يحققون ذواتهم بعيداً عن مظلة الأهل

والمدرسة، ووصاية الآخرين عليهم، بشكل يجعلهم يحترمون أنفسهم ويفرضون احترامهم على الآخرين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة:

هل للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمرحلة العمرية والجنس أثر في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن؟

أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين البرنامج التدريبي والمرحلة العمرية والجنس في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت المتوسطات ونتائج التباين المصاحب أن مهارات (الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات) كانت أعلى لدى الذكور وكانت أعلى بالنسبة للمرحلة العمرية الدنيا (9–12) سنة، قبل تطبيق البرنامج، وقد تحسن مستوى هذه المهارات لدى الإناث بعد تنفيذ البرنامج عنها للذكور وكانت أعلى لدى الفئة العمرية العليا (13–15) سنة، مقارنة بالفئة العمرية الدنيا (9–12) سنة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جاريت (GARRETT, 2010)، حيث اظهرت نتائجها أنه يمكن أن يستخدم مقياس التقرير الذاتي كأداة لعزل القدرات الأساسية والسلوكات حسب نوع الجنس، والعرق لدى المراهقين من ذوي صعوبات التعلم. فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه أمكن أستخدام مقياس التقرير الذاتي فعلياً كأداة لعزل القدرات الأساسية والسلوكات حسب الجنس، والمرحلة العمرية، ونوع المجموعة (تجريبية \ ضابطة) لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

كما تؤكد نتائج الدراسة على أهمية تعليم مهارات التقرير الذاتي للطلاب من الذكور والإناث وفي كافة المراحل العمرية، وعدم اقتصار هذا التدريب على مرحلة عمرية محددة، بالرغم أن هذه المهارات تغدو أكثر أهمية في المراحل العمرية المتقدمة، قبيل التخرج من المدرسة والانتقال إلى الحياة العامة أو إلى الدراسة الجامعية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات كان من أهمها:

1. اعتماد البرنامج المعرفي \ السلوكي المستخدم في هذه الدراسة ضمن البرامج التدريبية التي تقدم إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم، من أجل تحسين مستوى مهارات التقرير الذاتي لديهم.
2. إجراء المزيد من الدراسات في مجال التقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في كافة المراحل العمرية، مع ربطها بمتغيرات أخرى لم يتم التصدي لها في هذه الدراسة.
3. استخدام البرنامج المعرفي السلوكي الخاص بهذه الدراسة في إجراء المزيد من الدراسات على الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، وفي المراحل التعليمية المختلفة، من كلا الجنسين.
4. استخدام استراتيجيات متباينة تركز على التعلم التعاوني، وخيارات التعلم التجريبي، ومحاولة خفض التنافسية في بيئات التعلم.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية :

* أبا زيد، رياض (2010). اثر التمكين على سلوك المواطنة للعاملين فـي مؤسـسة الـضمان الاجتماعي في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، مجلـد 24 (2)،ص.ص (519-493).

- إبراهيم، زيزي السيد (2005). **العلاج المعرفي للإكتئاب: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية وأساليب المساعدة الذاتية.** دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- إبراهيم، مجدي عزيز (2004) . **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم.** القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- غريب، عبدالفتاح غريب (2011). الاكتئاب ومركز الضبط لدى عينة مصرية من الراشدين http://dr-ghareeb.com/abook/chap4.doc
- بخاري،الأمين(2009). مفهوم الذات، http://www.annafsia.com/self_concept.htm
- البطاينة:أسامه، السبايله: عبيد، الرشدان، مالك: الخطاطبة: عبد المجيد(2005). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، دار المسيرة، عمان: الاردن.
- جابر، جابر عبد الحميد (1986). **الشخصية: البناء، الديناميات، النمو ،طرق البحث، التقويم.** القاهرة، دار النهضة العربية.
- جابر، عبدالحميد. (1997). **الذكاء ومقاييسه.** ط10، القاهرة، دار النهضة العربية
- حافظ، وحيد السيد و عطية، جمال سليمان (2006). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية جامعة بنها.** المجلد السادس عشر، العدد (68) أكتوبر، ص ص (165-203).
- حسيب ، حسيب محمد (2003م) . **فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى القلق لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية، بنها.

- حمدي، نزيه، (1992) فاعلية الضبط الذاتي في خفض سلوك التدخين، **دراسات: الجامعة الأردنية**، المجلد 19، العدد 2، 7–37 .
- الحفني،عبد المنعم (1994). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، ج4، مكتبة مدبولي ، القاهرة.
- الخطيب، جمال (2003) **تعديل السلوك، دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.
- الروسان، فاروق (2004). **صعوبات التعلم**، الجامعة العربية المفتوحة، عمان.
- الزراد، فيصل محمد خير (1999) . استبيان تشخيص حالات فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاعية لدى الأطفال ، **مجلة الثقافة النفسية المتخصصة**، دار النهضة العربية ، بيروت ، العدد 37 ، المجلد 10 ، كانون ثاني – يناير . ص 36–37.
- الزغبى، أمل عبد المحسن (2009) **أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الدافعية و التحصيل الدراسى لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة بنها، مصر.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998). **صعوبات التعلم : الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.** سلسلة علم النفس المعرفي (4)القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الزيات ، فتحي مصطفى (1996). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** ، دار النشر للجامعات ،القاهرة.
- سالم، محمود عوض الله و زكي، أمل عبد المحسن (2009). **صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي،** القاهرة ، مكتبة ايتراك للطباعة والنشر.
- سالم ، مهدي محمود (1997). **الأهداف السلوكية** ، مكتبة العبيكان ،الرياض.
- السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز.(2003). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.** الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
- سليمان ، عبدالرحمن سيد (1996م). الفنيات العلاجية للمخاوف المرضية من المدرسة: عرض ونقد ، **مجلة علم النفس** ، العدد 37 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة.

- السيد، السيد عبد الحميد سليمان، (2000). **صعوبات التعلم : تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشبراوي، عبد الناصر سلامة. (1999). **فاعلية استخــدام بعــض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كليـــة التربيـــة ، جـــامعـــة المنيـــا.
- الشرقاوي، أنور محمد (2002) "صعوبات التعلم" : المشكلة، الأعراض، الخصائص"، **مجلة علم النفس** – الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 63 السنة 16، ص 6- 31 القاهرة.
- الصالح ، غسان (2003). الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم " دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد 19 \ العدد الأول ، ص ص (11-55) .
- الصفدي، على. (1972). تطبيق مقياس رافن في البيئة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية : الأردن .
- الظاهر، قحطان احمد، (2004)، **تعديل السلوك** ، دار وائل، عمان، الأردن.
- عابد، جمال محمود درويش (2009). **اثر التدريب على استراتيجيات حل المسألة الرياضية لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في تحصيلهم للرياضيات في محافظة نابلس**، أطروحة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- عبدالله ، عادل (2000). **العلاج المعرفي السلوكي (أسس وتطبيقات)**، دار الرشاد، القاهرة.
- عبدالهادي، فخري .(2010). **علم النفس المعرفي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان .
- عبد الهادي ونصر الله،(2000). **بطء التعلم**، دار وائل للنشر، عمان.
- عبد الهادي، نبيل وشقير،سمير ونصر الله، عمر.(2000). **بطء التعلم وصعوبات**. عمان، دار وائل للنشر.
- عجاج، خيري.(1998). **صعوبات القراءة والفهم القرائي**، دار الوفاء للطباعة ، المنصورة .
- عرفة، مجدي (2010). **مدارس علم النفس المعاصر آبراهام ماسلو** ، http://www.maganin.com/articles/articlesview.asp?key=662

- العزة، سعيد حسني (2006). **صعوبات التعلم : المفهوم التشخيص ، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج** ، دار الثقافة، عمان .
- العلوان، أحمد فلاح والعطيات، خالد عبد الرحمن (2010) العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)** المجلد الثامن عشر، العدد الثاني،ص ٦٨٣ –ص ٧١٧
- عواد, احمد أحمد, و الشحات, مجدي محمد (2004) **سلوك التقرير الذاتي لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم والقابلين للتعلم.** المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة, جامعة المنصورة.
- عواد، أحمد (2005) صعوبات التعلم لدى البالغين : التقويم واستراتيجيات التدريس العلاجي، **مؤتمر التربية وأفاق جديدة لتعليم ورعاية ذوي الاحتياجات، كلية التربية – جامعة حلوان بالاشتراك مع مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية**، القاهرة 13– 14 مارس.
- عواد، أحمد (2011). **مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال: اختبارات ومقاييس** ، ط2 ، الكويت ، مكتبة الفلاح .
- القاسم، جمال (2000). **أساسيات صعوبات التعلم.** عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القحطاني، سارة محمد المعصوب. (2009). **دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الجسدية الحركية بمؤسسة رعاية الأطفال المشلولين بالطائف،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- القحطاني ، محمد (2000م). **نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلّـم الأكاديمية والنمائية** ،الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين ــ عنيزة
- القريوتي، يوسف، والسرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل(1995). **المدخل إلى التربية الخاصة**، دار القلم، دبي.
- القصاص، مهدي محمد (1997). **التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة دراسة ميدانية،** أبحاث المؤتمر العربي الثاني" الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية"

http://www.4shared.com/file/118857538/a682d614/________.html

- القمش، مصطفى . العضايلة، عدنان والتركي، جهاد (2008). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الإبتدائية في لواء عين الباشا في الأردن . **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. مجلد 22 (1)، ص ص (167-198).
- قواقنه، حازم محمد صالح (2006). **فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض القلق والاكتئاب لدى مدمني المخدارت** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية .
- المجالي، معاذ. (2005) اشتقاق الخصائص السيكومترية لمصفوفات رافن المتتابعة (المستوى العادي) للفئة العمرية (12- 17) سنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- المحارب، ناصر بن ابراهيم (1990). **الضغوط النفسية، المصادر والتحدي**، مؤسسة الجريسي، الرياض.
- مقدادي، يوسف موسى فرحان، (2008). فاعلية برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي في خفض الوسواس القهري لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت ، مجلة **جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية** ، المجلد العشرون ، العدد الثاني، يوليو، ص ص(262-324).
- ملحم، يحيى سليم (2009). **التمكين كمفهوم إداري معاصر**، ط2، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، القاهرة.
- مليكة، لويس كامل (1990). **العلاج السلوكي وتعديل السلوك**. دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- مهدي، ضيف الله (2010) نظرية ميكينبوم في العلاج السلوكي المعرفي، منشور بتاريخ 19-04-2009 http://www.psy-cognitive.net/vb/t1061.html
- ميرسر، آن ر و ميرسر، سيسيل (2008). **تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم** . (ترجمة الزريقات، إبراهيم والجمال، رضا)، عمان، دار الفكر.
- نوفل، محمد (2011). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الانسانية** ، المجلد 25 ، العدد 2 ، الصفحات: 277- 308 .

- هارون، رمزي (1992)، **فاعلية ثلاث برامج في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الاكتئاب لدى عينة جامعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- هالاهان ، دانيال ب.، كوفمان، جيمس م. (2008). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين و تعليمهم**، ترجمة: عادل عبدالله محمد ، دار الفكر، عمان.
- الوقفي، راضي (2003) . **صعوبات التعلم : النظري والتطبيقي**، ط 1 ، منشورات كلية الأميرة ثروت ، عمان .

ثانيا: المراجع الأجنبية :

- Ackerman, Beth E., (2006). **"Learning Self-Determination: Lessons from the Literature for Work with Children and Youth with Emotional and Behavioral Disabilities"** Faculty Publications and Presentations.

  http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/6
- Agran, M. Blanchard, C. Wehmeyer, M & Hughes,C.(2002) Increasing the Problem-Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education. **Remedial and Special Education**, Volume 23, Number 5, P. 279-288.
- Agran, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student-directed learning: The Self-Determined Learning Model of Instruction. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 35, 351-364.
- Agran, Martin. (1997). **Student-directed learning: Teaching self-determination skills**. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Agran, M., & Wehmeyer, M. (2003**). Self-determination**. In D. Ryndak & S. Alper (Eds.), Curriculum and instruction for students with significant disabilities in inclusive settings (pp. 259-276). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Albion, Majella J. and Fernie, Karen M. and Burton, Lorelle J. (2005) Individual differences in age and self-efficacy in the unemployed. **Australian Journal of Psychology**, 57 (1). pp. 11-19.

- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities**. Review of Educational Research**, 71(2), 219-277.
- Alwell, M., & Cobb, B. (2006). **A systematic review of the effects of curricular interventions on the acquisition of functional life skills by youth with disabilities**.http://www.nsttac.org/pdf/life_skills.pdf
- Baistow, K. (1995) Liberation or regulation? Some paradoxes of empowerment, **Critical Social Policy**, 42, 34-46.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, 117, 497–529.
- Bandura, A. (1997). **Self – Efficacy, The Exercise of Control**, Stanford University W. H. Freeman and Company, New York
- Beak , A & Freeman , W(1990) . **Cognitive Therapy of personality disorders** , New York , Guilford press.
- Bellack, A., Hresen, M.,kazdin, A. (1990). **Behavior modification and therapy**. Plenum press. New york.
- Betsy J. Case. (2004) New Visions, New Futures: Self-Determination for Students with Disabilities , A paper prepared for the 2004 China–United States Conference Educating Students with Special Needs **,Beijing Normal University ,Beijing, People's Republic of China ,** June 10–14
- Boekaerts, M., Pintrich P. R., & Zeider, M. (2000). **Handbook of self-regulation**. San Diego, California: Academic Press.
- Bookman, J., & Friedman, C. P., (1998). Student attitudes and calculus reform**. School Science and Mathematics**. 98 (3), pp. 117 – 112.
- Butler, D. L. (1995). Promoting strategic learning by post secondary students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 28, 170-190.
- Butler, G., Fennell, M., Robson, P., & Gelder, M. (1991). Comparison of behavior therapy and cognitive behaviour therapy in the treatment of generalized anxiety disorder. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 59, 167-175.

- Broeck, Anja Van den. Vansteenkiste, Maarten. De Witte, Hans. Soenens,Bart & Lens, Willy (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale, **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, 83, 981–1002
- Browder, D. M., Wood, W. M., Test, D. W., Karvonen, M., & Algozzine, B. (2001). Reviewing resources on selfdetermination: a map for teachers. **Remedial and Special Education**, 22, p. 233-244.
- Campbell-Whatley, G.D. (2008). Teaching students about their disabilities: Increasing self-determination skills and self-concept. **International Journal of Special Education**, 23, 137-144.
- Campeau, P., & Wolman, J. (1993). **Research on self-determination in individuals with disabilities.** Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
- Carter, Erik w., Uane, Kathleen L., Pierson Melinda R, Glaeser Barbara. (2006) . Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities**. Exceptional Children** 72(3):333-46
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. **Review of Educational Research**, 58, 347-371.
- Cook, J.A. & Jonikas, J.A. (2002). Self-determination among mental health consumers/survivors: Using lessons from the past to guide the future. **Journal of Disability Policy Studies**, 13(2), 87-95.
- Cook, Judith A., Petersen, Carol , & Jonikas, Jessica A. (2004). **Express Yourself! Assessing Self-Determination in your Life**, National Research & Training Center on Psychiatric Disability, University of Illinois at Chicago, http://www.psych.uic.edu/uicnrtc.
- Custer, J.R(2001): **Child & Adolescent Therapy: Cognitive Behavioral procedures**, 2nd ed. Lippincott, Williams & Wilkins
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (1985). **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press.
- Dempsey I and Foreman P (1997) Toward a clarification of empowerment as an outcome of disability service provision, **Journal of Intellectual Disability Research**, 44, 4, 287- 303.

- Decision Making and Problem Solving, (November 2005). Independent Study, FEMA, http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/fema/241/is241.pdf.
- Dowson,S. Hersov,E, Hersov,J. and Collins,J (1998) **Action Empowerment: A Method of Self-Audit for Services to People with Learning Disabilities or Mental Health Support Needs**, Traford: National Tenants Resource Centre
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., Shamir, B. (2002). " Impact of transformational leadership on follower development and performance: 114 a field experiment". **A cademy of Management Journal**, Vol.45, pp.735-744.
- Dwyer, Lynndall A. , Smith, Laura G. E. , Oei, Tian P. S., Hornsey, Matthew J. & Dingle, Genevieve A. (2011). Participant Autonomy in Cognitive Behavioral Group Therapy: An Integration of Self-Determination and Cognitive Behavioral Theories. **Journal of Social and Clinical Psychology,** Vol. 30, No. 1, 2011, pp. 24-46
- Eisenman, L. T. (2007). Self-determination interventions: Building a foundation for school completion**, Remedial and Special Education**,Vol. 28, N.1, P.2–8.
- Field, Sharon (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities,** Jan96, Vol. 29, Issue 1.
- Field, S.& Hoffman, A. (1994) Development of a model for self-determination. **Career Development for Exceptional Individuals**, 17,159-169
- Field, Sharon. Martin, James. Miller, Robert. Ward, Michael. Wehmeyer, Michael. (1998) Self-Determination for Persons With Disabilities: A Position Statement of the Division on Career Development and Transition, **Career Development for Exceptional Individuals,** v21 n2 p113-28
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). **A practical guide for teaching self-determination**. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Fry S, Johnstone M. (2002). **Ethics in nursing practice: a guide to ethical decision-making**, Blackwell, Oxford
- Garrett, Barbara A. (2010). Improving transition domains by examining self-determination proficiency among gender and race of secondary

adolescents with specific learning disabilities, Dissertation, Kansas State University, Manhattan, Kansas.

- Grigal, Meg; Neubert, Debra A.; Moon, M. Sherril; Graham, Steve, (2003). Self-Determination for Students with Disabilities: Views of Parents and Teachers, **Exceptional Children**, Vol. 70
- Guess, D., Benson, H. A.,& Siegel-Causey, E. (2008). Concepts and issues related to choice making and autonomy among persons with severe disabilities. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, 33 (1-2), 75-81.
- Hoffman, Alan (2003) Teaching Decision Making to Students with Learning Disabilities by Promoting Self-Determination. http://www.tourettesyndrome.net/wpcontent/uploads/Hoffman.pdf
- Hoffman, A. & Field, S. (1995). Promoting self-determination through effective curriculum development. **Intervention in School and Clinic**, 30 (3), 134-141.
- Hoffman, A., & Field, S. (2006). **Steps to self-determination** (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Houchins, D. (1998). The self-determination of youth with and without disabilities who have been adjudicated. Dissertation. University of Florida.
- Izzo, Margo, & Lamb, Peg.(2003). Developing self-determination through career development activities: Implications for vocational rehabilitation counselors. **Journal of Vocational Rehabilitation**, 19, 71-78.
- Johns, B & Crowley, EP (2005**).Students with Disabilities and General Education: A desktop Reference for School Personnel**. Horsham, PA: LRP Publications. Chapter 7
- King-Sears, M. E., & Carpenter, S. L. (1997). **Teaching self-management to elementary students with developmental disabilities**. Innovations (Research to Practice Series). Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- King-Sears, Margaret . E. (2006). Self-management for students with disabilities: The importance of teacher follow-up. **The International Journal of Special Education**, 21, 94-108.
- Kirk, S. & Chalfant, J. (1994). **Developmental and academic learning disabilities** . Denver, Love Publishing Company

- Lackaye, T. D. & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. **Journal of Learning Disabilities**, 39, 432-446.
- Lee, M., & Koh, J. (2001). Is empowerment really a new concept? **International Journal of Human Resource Management**, 12, 684-695.
- Lerner, Janet . (1994). **Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Levels of Self-Determination for Adolescents and Young Adults With Disabilities in Career Development for Exceptional ndividuals, Volume 31 Number 3, December 2008 154-163 http://online.sagepub.com
- Levine, M. (2002). **A Mind at a Time**, Simon & Schuster, New York.
- Lister R (1997). **Citizenship: feminist perspectives**. Macmillan, Basingstoke.
- O'Brien, J. (1987) **A guide to personal futures planning, in G. Bellamy and B. Willcox (eds) A Comprehensive Guide to the Activities Catalogue: An Alternative Curriculum for Youth and Adults with Severe Disabilities**. Baltimore:Paul H Brooks.
- Ostad, Snorre A. .(1998).Comorbidity between mathematics and spelling difficulties. . **Logopedics Phoniatrics Vocology** Jan 1998, Vol. 23, No. 4: 145–154.
- Pitts, D.W. (2005). "Leadership. Empowerment. and Public Organizations". **Review of Public Personnel Administration.** 25(5).pp.5-28.
- Powers, Laurie E. ,Turner, Alison , Ellison, Robin ,Matuszewski, Jeanne , Wilson, Roxanne , Phillips, Amy , Rein ,Claudia (2001). A multi-component intervention to promote adolescent self-determination - Take Charge Field Test - Statistical Data Included - Abstract, **Journal of Rehabilitation**,Vol. 67.
- Malec, J. and Bateson,J. (1994) **Keys to Independence: A Tutor and Student Programme to Empower People with Learning Difficulties**, Essex, Longman.

- Martin, J. E., Huber Marshall, L., Maxson, L. (1993). Transition policy: Infusing self-determination and self-advocacy into transition programs. **Career Education for Exceptional Individuals**, 16, 53-61.
- Martin, J. E. & Marshall, L. H. (1995). Choice Maker: A comprehensive self determination transition program. **Intervention in School and Clinic**, 30, 147-156.
- Martin, James E., Mithaug, Dennis E., Cox, Phil , Peterson, Lori Y. , Van Dycke, Jamie L. , Cash, Mary E.(2003). Increasing Self-Determination: Teaching Students to Plan, Work, Evaluate, and Adjust**, Exceptional Children,** Vol 69, N.4
- Martin, J. E., Mithaug, D. E., Oliphint, J. H., Husch, J. V., & Frazier, E. S. (2002). **Self-directed employment**. Baltimore, Paul Brookes.
- Martino, L.R. (1993). A goal-setting model for young adolescent at risk students**. Middle School Journal**, 24, 19 - 22.
- Mayes, S., D., Calhoun, S., L., & Crowell, E., W. (2000). Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. **Journal of Learning Disabilities**. 33(5), 417-424.
- McGuire, Jayne & McDonnell, John(2008) Relationships Between Recreation and Levels of Self-Determination for Adolescents and Young Adults With Disabilities in Career Development for Exceptional Individuals, Volume 31 Number 3, December 2008 154-163 http://online.sagepub.com
- Menon, Sanjay T(1999). Psychological empowerment: definition, measurement, and validation, **Canadian Journal of Behavioural Science**, Jul .
- Menon, Sanjay T. (2001). "Employee Empowerment: An Integrative Psychological Approach**". Applied Psychology: An International Review**. 50 (1). 153-180.
- Mithaug, Dennis E. (1993). **Self-regulation theory: How optimal adjustment maximizes gain**, Praeger (Westport, Conn.)
- Mithaug, D. E. (1996). **Equal opportunity theory.** Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mithaug, D., Wehmeyer, M. L., Agran, M., Martin, J., & Palmer, S., (1998). **The self-determined learning model of instruction: Engaging**

students to solve their learning problems. In M. L. Wehmeyer & D. J. Sands (Eds.), Making it happen: Student involvement in educational planning, decision-making and instruction (pp. 299-328). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Miranda, A.; Villaescusa, M. I. & Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 30(5), 503-513
- Molinari,V.,& Khanna, P.(1981) Locus of control and its relationship to anxiety and depression. **Journal of Personality Assessment**. 45, 314 – 319.
- Nerney, Tom. (2001**). Filthy lucre: Creating better value in long term supports**. Ann Arbor, MI, Center for Self-Determination.
- Randall, Soren V (2006) **Learning Disabilities**: **New Research**; 1594549907; Nova Science Publishers.
- Reid, D.H., Parsons, M.B., & Green, C.W. (1991). **Providing Choices and Preferences for Persons who have Severe Handicaps Morganton**, NC: Habilitative Management Consultants, Inc.
- Roh, K. H.(2003). Problem-Based Learning in Mathematics. ERIC Digest. www.eric.ed.gov
- Ruban, L. M., McCoach, D. B., McGuire, J. M., & Reis, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 36(33), 268-284
- Scheier, Michael F. and Charles S. Carver (1993), "On the Power of Positive Thinking: Benefits of Being Optimistic," **Current Directions in Psychological Science**, 2 (1) 26-30.
- Schloss, P.J., Alper, S., & Jayner, D. (1993). Self-determination for persons with disabilities: Choice, risk, and dignity**. Exceptional Children**, 60(3), 215-225.
- Schreiner, M. B. (2007). Effective self advocacy: what students and special educators need to know. **Intervention in School and Clinic**, 42, 300-304.

- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. **Psychology and Health: An International Journal**, 9, 161-180.
- Self-Regulation, http://www.gifted.uconn.edu/siegle/SelfRegulation/printversion.pdf
- Serna, L. A., & Lau-Smith, J. A. (1995). Learning with PURPOSE: Self-determination skills for students who are at risk for school and community failure**. Intervention in School and Clinic**, 30 (3), 48-51.
- Simpson ,Lauren E. (2008) **.Self Determination in the Classroom** , A Masters Thesis. New England College.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. **Developmental Psychology**, 43, 633–646.
- Swanson, H. L., & Sachs-Lee, C. (2000). A meta-analysis of singlesubject-design intervention research for students with LD.**Journal of Learning Disabilities,** *33,* 114-136.
- Thomas, K. W. and Velthhouse, B.A. (1990). " Cognitive elements of empowerment: an 'interpretive' model of intrinsic task motivation", **Academy of Management Review**, Vol.15, No.4, pp.666-81.
- Trainor, Audrey A. (2007) Perceptions of adolescent girls with LD regarding self-determination and postsecondary transition planning **. Learning Disability Quarterly** , Volume 30.
- Ward, M. (1992) The OSERS initiative on Self-determination. **Interchange,** 12, 1-7
- Ward, Michael J. (2005). An Historical Perspective of Self-Determination in Special Education: Accomplishments and Challenges, **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities** (RPSD), Vol.30, n3, p108-112.
- Wehmeyer, M.L. (1992). Self determination and the education of students with mental retardation. **Education and Training in Mental Retardation**, 27, 302-314.

- Wehmeyer, Michael L.(1995).The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines. Full-Text Availability Options. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true &_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED441322&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED441322
- Wehmeyer, M. L. & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 33, 3-12.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, 23, 5-16.
- Wehmeyer, M. L. & Sands, D. J. (1996). **Self-determination across the life span: independence and choice for people with disabilities**. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youths with mental retardation or learning disabilities. **Exceptional Children**, 63, 245-255.
- Wehmeyer, Michael L. (1999). A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction, **Focus on Autism and other Development Disabilities**, VOL 14, N1, P. 53-62
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. **Journal of Special Education**, 34, 58-68.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S.B., Agran, M., Mithaug, D.E., & Martin, J. (2000). Teaching students to become causal agents in their lives: The self-determining learning model of instruction**. Exceptional Children**, 66, 439-453.
- Wehmeyer ML, Lattimore J, Jorgensen JD, Palmer SB, Thompson E, Schumaker KM.(2003). The self-determined career development model: A pilot study**. Journal of Vocational Rehabilitation** 19: 79-87.
- Wehmeyer, Michael L.(2004) Self-determination and the empowerment of people with disabilities, American Rehabilitation

http://findarticles.com/p/articles/mi_m0842/is_1_28/ai_n8681408/pg_2/?tag=mantle_skin;content

- Wehmeyer, Michael L. (2004). Increasing Student Success Through Instruction for Self-Determination, American Psychological Association, July 21, http://www.apa.org/research/action/success.aspx
- Wehmeyer, Michael L., Agran, Martin, Hughes, Carolyn, Martin, James E., Mithaug, Dennis E., Harris, Karen R., Graham, Steve (2007) **Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities (What Works for Special-Needs Learners).** Guilford Pubn
- World Health Organization, (1992) . The ICD-10 Classification of mental and behavioral disorders. **Clinical descriptions and diagnostic guidelines**. Geneva: WHO.
- Zimmerman, Marc A. (1990). Toward a Theory of Learned Hopefulness: A Structural Model Analysis of Participation and Empowerment, **journal of research in personality,** 24, 71-86 .
- Zimmerman, Barry J.; Kitsantas, Anastasia. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals, **Journal of Educational Psychology**, Vol 89(1), 29-36.
- Zito, Stephanie Theresa (2009). **Examining the Effects of Teaching Self-Determination Skills to High School Youth with Disabilities.** Thesis, Auburn University, Alabama.

الملاحق

الملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية واستقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

الهدف العام من البرنامج :-

تحسين مهارات التقرير الذاتي (الاستقلالية، الضبط الذاتي، السيطرة النفسية، تحقيق الذات) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الأهداف التفصيلية:

يتوقع من الطالب في نهاية البرنامج أن يكون قادراً على :

1. ممارسة مهارات التقرير الذاتي في حياته اليومية .
2. معرفة نقاط قوته ونقاط ضعفه ، من خلال مناقشة خطته التعليمية الفردية .
3. استكشاف مكونات التقرير الذاتي [ممارسة الإختيار \ حل المشكلات \ إتخاذ القرارات \ تحديد وتحقيق الأهداف \ توكيد الذات \ مهارات الإتصال \ التقييم الذاتي واصدار الأحكام]
4. فهم أفضل لما له من حقوق وما عليه من واجبات .
5. وضع رؤية مستقبلية لنفسه،، حلم ما [ماذا يريد أن يصبح ؟]
6. معرفة النظام الذي يقدم الخدمات للطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المستهدفين من البرنامج:-

طلاب وطالبات المرحلتين العمريتين [9-12] عاماً و [13-15] عاماً من ذوي صعوبات التعلم في برامج التعليم العام .

مدة البرنامج : مدة البرنامج 8 اسابيع .

عدد الساعات : 16 ساعة تدريبية .

* يعتمد البرنامج بمعظم تفاصيله على المرجع التالي:

Whose Future Is It Anyway? 2nd Edition, 2004
Michael Wehmeyer, Margaret Lawrence, Nancy Garner, Jane Soukup, Susan Palmer
Beach Center on Disability, KUCDD
University of Kansas, Lawrence, K

برنامج التدريب

اليوم	موضوعات اللقاء	الزمن
القسم الأول	**مدخل لتعرف نفسك**	**ساعة تدريبية**
الأول	خطة التعليم الفردي \ التقرير الذاتي ومقياسه	45 د
الثاني	التخطيط للاجتماعات المدرسية	45 د
الثالث	حدد مصالحك \ وتفضيلاتك	45 د
الرابع	التعليم المميز لذوي صعوبات التعلم	45 د
الخامس	دائرة الدعم التعليمي \ ومصادره.	45 د
القسم الثاني	**اتخاذ القرارات**	
السابع	مقدمة لكيفية استخدام استراتيجية [افعلها] DO IT !	45 د
الثامن	لعب الأدوار / سيناريو وممارسة DO IT !	45 د
التاسع	استخدام وتطبيق الاستراتيجية \ قصص حقيقية على تطبيقها .	45 د
القسم الثالث	**كيف تحصل على ما تريد ؟**	
العاشر	موارد المجتمع في خطتك التعليمية الفردية .	45 د
الحادي عشر	الموارد المجتمعية من أجل الراحة والترفية\ الموارد المجتمعية الداعمة لك	45 د
القسم الرابع	**الغايات \ الأهداف \ .. ومستقبلك .**	
الثاني عشر	الغايات \ الأهداف \ المستقبل 1	45 د
الثالث عشر	الغايات \ الأهداف \ المستقبل 2	45 د
الرابع عشر	الغايات \ الأهداف \ المستقبل 3	45 د
القسم الخامس	**مهارات الإتصال [أعتقد أنه قال \ قالت هذا]**	
الخامس عشر	الإتصال ضمن مجموعات صغيرة \ لغة الجسد والحزم والتوكيد .	45 د
السادس عشر	جلسة تقييمية	45 د
المجموع	**16 لقاء تدريبي**	

<u>اليوم التدريبي الأول</u>

<u>الزمن : 45 د</u>

ن	**الجلسة الأولى**
مواضيعها	تعارف بين أفراد التدريب مفاهيم تعريف صعوبات التعلم \ التقرير الذاتي \ خطة التعليم الفردي تطبيق مقياس التقرير الذاتي على فريق التدريب
أهداف الجلسة	1- أن يتعرف الطالب مفهوم الخطة الفردية\ التقرير الذاتي 2- أن يذكر الطالب محتويات الخطة الفردية . 3- أن يجيب الطالب على مقياس التقرير الذاتي . 4- أن يتعرف الطالب مراحل البرنامج التدريبي الذي سيخضع له.
الوقت	45 د

محتوى الجلسة :

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• ترحيب وتعارف بين المتدربات. • الإفتتاحية. • نشاط إضافي

	• تقوم المدربة بتوزيع أعضاء فريق التدريب إلى مجموعات من بين (4-5) عضو بطريقة عشوائية أو بطريقة تكوين المجموعات مع تعين مقرر واسم للمجموعة.
	• توزع المدربة على المجموعات مقياس التقرير الذاتي، وتشرح كيفية التعامل معه. • حلقة نقاش، وتبدأ مناقشة أفراد المجموعة في النشاط ويقوم كل طالب بحل المقياس ، وطرح أي تساؤل يتعلق بالفقرات .
	• يقوم مقرر كل مجموعة بجمع المقياس من أعضاء مجموعته بعد أن يتأكد من أن كل طالب كتب اسمه وصفه وعمره على المقياس .
	• توزيع نماذج من الخطة التربوية الفردية لكل طالب نسخة ، كي نتابع تطور عملنا القادم حسب هذه الخطة . • توزيع ملف خاص بكل طالب ليحتفظ به خلال أيام التدريب ، وبطاقة تقييم خاصة ، وتوزيع لوحات حائطية لكل مجموعة .

الأنشطة و الوسائل التدريبية:

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
حلقة نقاش	مقياس التقرير الذاتي .
الحوار والمناقشة . اسلوب المجموعات.	أقلام ، جهاز حاسب ، داتا شو. بطاقات للإضاءة في نهاية كل جلسة .

<u>الواجب البيتي:</u>

هل فكرت ماذا تريد أن تكون في المستقبل ، هل تأمل أن تحقق شيء ما ، حين تأتي المرة القادمة نريد منك أن تخبرنا بهذا الشيء ، فكر جيداً بماذا تريد فعلاً أن تكون .

بطاقة تعزيزية توزع على أفراد الفريق .. تقرأ بشكل فردي

لا يقاس المرء بالموقع الذي وصل إليه

ولكن يقاس بالصعاب التي يتغلب عليها

بطاقة رقم (1)

<u>نهاية اليوم التدريبي الأول</u>

اليوم التدريبي الثاني:

الزمن : 45 د

	الجلسة التدريبية الثانية
مواضيعها	التخطيط لاجتماع مناقشة الخطة الفردية التعليمية من يحضر الاجتماع ؟ من الذين يشاركون في وضع هذه الخطة ويحددون أهدافها ونشاطاتها ؟
أهداف الجلسة	1- أن يحضر الطالب إجتماعاً لمناقشة خطته الفردية . 2- أن يتعرف الطالب لمن يضع تفاصيل الخطة الفردية الخاصة به . 3- أن يدرك الطالب أن هذه الخطة تحضر لعملية انتقاله للتعليم العالي والحياة والعمل. فهي جسر بين ما هو عليه الآن وبين مستقبله. 4- أن يتعرف الطالب الأشخاص الذي يجب أن يقدموا له الخدمات اللازمة لتحقيق أهداف خطته الفردية . 5- أن يعطي الطالب ملاحظاته حول الأهداف والوسائل والأساليب والغايات الواردة في الخطة ومدى موافقته عليها.
الوقت	45 د

محتوى الجلسة

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• مراجعة ملاحظات فريق التدريب حول الخطة التعليمية الفردية. • ذكر أكثر ما لفت إنتباه الطالب في خطته . • هل رأى هذه الخطة قبل اليوم أم لا ؟

• تقوم المدربة بالطلب من إدارة المدرسة ومعلم صعوبات التعلم ومعلم الصف عقد الاجتماع الذي يتم التنسيق له مسبقاً وتحديد زمانه ومكانه .	
• اختيار طالب فقط لمناقشة ما ورد في خطته بعد موافقته الشخصية . • توزيع نسخة من هذه الخطة على جميع أعضاء الفريق.	
• توجه المدربة أعضاء الفريق للتنظيم للانتقال إلى مكان الاجتماع بعد اعطائهم توجيهات عن كيف سيتم الاجتماع وماذا سيطرح من خلاله ، وكيفيه السلوكات المقبولة وغير المقبولة أثناء نقاش الأعضاء المسؤولين عن وضع وتنفيذ الخطة .	
• يستمع أعضاء فريق التدريب والمدربة لتفاصيل الحوار بين المجتمعين ، وكيفية تقييمهم لخطة الطالب ، وماذا يجب ان يجري عليها من تعديلات . • الطلب بالسماح لاعضاء الفريق بالنقاش حول ما ورد في الخطة من تفاصيل ، وتسجيل تلك الملاحظات من قبل مقرري المجموعتين الذين تم تحديدهما مسبقاً .	

<u>الأنشطة و الوسائل التدريبية:</u>

الوسائل التدريبية	الأساليب والأنشطة التدريبية
جهاز حاسوب \ وطابعة . الخطة التعليمية الفردية .	حلقة نقاش الحوار والمناقشة.
أقلام ، بطاقات لتسجيل الملاحظات . نسخة الخطة الفردية لاحد الطلبة . بطاقة تقويمية. بطاقة الواجب البيتي.	حضور إجتماع

التقويم

العودة إلى غرفة التدريب، تقديم وجبة غذائية مكونة من أربعة أصناف من الفطائر، ماذا لو قلت لكم إنكم جميعاً يجب أن تتناولوا فطائر الزعتر ؟ تلقي ردود أفعال فريق التدريب هل تحب أن يختار لك أحد نوع الفطيرة التي تريد أن تأكلها ؟ أم تفضل أن تفعل ذلك بنفسك ؟ إن كانت الفطيرة غير لذيذة .. هل ستتذمر وأنت من قمت بإختيارها ؟

واجب بيتي:

توزيع بطاقة عمل على فريق التدريب تتضمن السؤال التالي :-

الآن هل تعتقد أنه يوجد أسباب معقولة تجعلك تفكر أن تكون شريك في إعداد خطتك التعليمية الفردية ؟ أذكر سببيين في بطاقة مستقلة وسوف نناقشها بداية الجلسة القادمة بإذن الله .

إضاءة توزع على الجميع ..

تعرض المدربة الصورة أو الشكل (2) وتخبرهم أن " **الحياة تشبه ذلك .. كل واحد منا يختار الشيء \ الشكل \ اللون الذي يناسبه ويحبه .. لا ما يختاره له الآخرون** "

تستمع المدربة لتعليقات المتدربين على الشكل .



الشكل رقم (2)

<u>اليوم التدريبي الثالث:</u>

<u>الزمن: 45 د</u>

<u>اليوم</u>	الجلسة الثالثة
موضوعاتها	– التخطيط لإجتماع مدرسي. – اتخاذ القرار بمن يجب أن يحضر هذا الإجتماع ؟
أهدافها	• أن يذكر الطالب ممن يتكون فريق الاجتماع الذي يناقش ويقرر الخطة الفردية التعليمية للطالب . • أن يحدد الطالب الأعضاء الذين يرغب أن يحضروا معه اجتماع خطته . • أن يكتب الطالب قائمة باسماء الأشخاص الذين يعتبرهم داعمين له في مسيرته لتحقيق خطته التعليمية [دائرة الدعم]

محتويات الجلسة:

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• تلقي ردود الطلبة على الواجب البيتي، والصعوبات التي واجهت تطبيقه. هل لديك أسباب مقنعة تجعلك تشارك في وضع خطتك التعليمية الفردية ؟ • عمل قائمة بالأسباب التي يذكرها أعضاء الفريق جميعها وتعليقها في لوحة حائط داخل الغرفة التدريبية.
	• بعد حضورك للاجتماع الذي تتم فيه مناقشة الخطة التعليمية الفردية لأول مرة ، ورأيت المشاركين وهم يتناقشون في أمور تخص مستقبلك وطريقة ونوع تعليمك هل خطر لك أن تسأل نفسك :

" أين أنا من كل هذا .. مستقبل من هو على أية حال هذا الذي يناقشونه بغيابي ؟ " • تلقي استجابات الطلبة، وعرض شريحة تحتوي التساؤل السابق : مستقبل من هو على أيه حال ؟ • إحضار قائمة باسماء أعضاء فريق لجنة تقرير الخطط الفردية التعليمية لطلاب صعوبات التعلم من الإدارة المدرسية. هل تعتقد أن كل المعنيين والذين تريدهم أن يحضروا ، حضروا حقاً هذا الإجتماع؟ • توزيع بطاقات عمل وأقلام وألوان على جميع الأعضاء لكتابة اسماء أهم الأشخاص الذين يريد لهم أن يحضروا اجتماع مناقشة خطتة التعليمية، بعد أن يضع اسمه في مركز الدائرة في الشكل (3)، وتطلب المدربة من الطلبة أن يجيبوا عن السؤال التالي:  شكل رقم (3) • فكر الآن يجب أن تختار اسم شخص من كل فئة. • الأسرة 2- الأصدقاء 3- المدرسة 4- الجيران 5- رجل الدين .	

الأنشطة و الوسائل التدريبية:

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
حلقة نقاش نقاش وحوار نمذجة	لوحات كرتونية ، ألوان ، أقلام مختلفة . شفافيات وجهاز عرض . قائمة باسماء أعضاء لجنة الخطط الفردية لطلاب صعوبات التعلم في المدرسة.
رسم لوحة مجموعة الدعم تعلم تعاوني بين المجموعات	أقلام ، ألوان ، حاسوب . بطاقة تقويمية.

التقويم

جمع اللوحات التي تم رسمها ورصد الاسماء عليها، تعليقها في لوحة الاعلانات لتكون مرجع في المحاضرات القادمة .

توزع المدربة الشكل رقم (4)، وتقرأ الإضاءة الموجودة ، ويكرر الطلبة قراءة الإضاءة ذاتها .

" إذا لم تكن تعرف إلى أين تريد الذهاب .. فكل الطرق تؤدي إلى هناك "



الشكل رقم (4)

تناقش المدربة أية أفكار أو تعليقات للطلاب على الإضاءة .

<u>والواجب البيتي:</u>

أكتب أسماء خمس أشخاص تعتقد انهم يجب ان يشاركوا بإعداد خطتك التعليمية لتحصل على مقعد في الجامعة .

<u>نهاية اليوم التدريبي الثالث</u>

اليوم التدريبي الرابع

الزمن : 45 د

ن	الجلسة الرابعة
موضوعاتها	أعرف نفسك ما هي الأشياء التي تحتاجها ؟ ما هي الأشياء التي تفضلها ؟ ما هي الأشياء التي تهتم بها ؟
أهدافها	• أن يقوم الطالب بتحديد احتياجاته للترفيع والنجاح والإنتقال بالاعتماد على مصالحه واهتماماته الخاصة. • أن يدرك الطالب أن إختلاف طرق تعليمه ينبع من اختلاف إهتماماته والأشياء التي يفضلها. • أن يطبق الطالب مجموعة من النشاطات باستخدام استراتيجية التعليم الذاتي .

محتويات الجلسة

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• مراجعة سريعة لدائرة الدعم التي يرغب بها كل فرد من أعضاء الفريق لتكون حاضرة أثناء إعداد ومناقشة خطته التعليمية. • تقديم بطاقات عمل لكل طالب ، وعرض المكتوب فيها على جهاز عرض الشفافيات

" إن خطة إنتقالك وتعليمك يجب أن تعتمد على **<u>حاجاتك</u>** والتي تستند إلى ما **<u>تفضله</u>** وما **<u>تهتم به</u>** " قراءة الفقرة عدة مرات من قبل فريق التدريب التركزي على المفردات [حاجاتك \ ما تفضله \ ما تهتم به] .	
• الحوار مع أعضاء الفريق حتى يقرّ الجميع بأنهم يريدون أن تبنى خطتهم التعليمية على حاجاتهم \ مفضلاتهم \ واهتماماتهم. • إذا قبل أن تذهب إلى الاجتماع الذي تقر فيه خطتك يجب أن تعرف **ما هي حاجاتك التي تريد إشباعها ؟** **ما هي الأمور التي تفضل القيام بها وكيف ؟** **ما هي الأمور التي تثير إهتمامك وتجعلك تعمل على الوصول إليها ؟**	
يكتب كل طالب على ملفه الخاص فكرتين تقولان ماذا يفضل أن يكون في المستقبل \ حسناً إذا حضرت أنا بدلاً عنك الاجتماع ، هل أستطيع أن أنقل فكرتك عن نفسك وماذا تريد وكيف تحقق ما تريد كما قد تفعل أنت ؟ إعطاء الطالب مهلة 2 دقيقتان للتفكير الصامت .	
*عرض شريحة تحمل الحكمة " ما حكّ جلدك مثل ظفرك فتولى أنت جميع أمرك " * مناقشة ما ورد في الحكمة أعلاه استخلاص أهمية حضور الشخص نفسه اجتماع اعداد واقرار خطته التعليمية وأن لا يترك هذا الأمر لاحد غيره.	

- هل ترتدي ساعة ؟
- خذ لوحه وألوان لا تنظر للساعة وبسرعة ارسم كل التفاصيل في ساعتك ، تلك التي تتذكرها .

حسناً
هل قمت برسم كل شيء موجود فعلاً ؟
لا أعتقد ذلك . أنا أيضاً لم استطع ذلك
لأن الساعة وجدت لكي نعرف الوقت لا لكي نرسم تفاصيلها
وخطتك التعليمية تشبه ذلك .
لهذا خذ بعض الوقت لكي تفكر بالاشياء التي تهمك والاشياء التي تريدها حقاً .

- اهتماماتك والاشياء التي تفضلها ستكون بالتأكيد مختلفة عن اهتمامات ومفضلات الاخرين لهذا تسمى [خطة فردية] .

- توزيع ورقة عمل على أعضاء فريق التدريب بالمفضلات لديه وإعطاءه فرصة للاجابة عنها .

اي نوع من الطعام تفضل؟	
ما آخر فلم شاهدته ؟	
من أكثر شخص تحبه ؟	
ما هو أكثر شيء تحبه في نفسك ؟	
كم عم لديك ؟	
ماذا تحب ان تغير في نفسك ؟	
من هو مثلك الأعلى ؟	
ما الذي يجعلك تشعر بالذنب ؟	
ما الذي يجعلك تشعر بالغضب ؟	
ما هي المهارة التي تعلمتها خلال 6 أشهر ؟	
لو كان عمرك اليوم 20 عاماً ماذا كنت ستفعل ؟	
من علمك كيف تستخدم الساعة ؟	
من علمك كيف تستعمل النقود ؟	
كم تشعر بعمرك الآن ؟	
من هو الشخص الذي تحترمه كثيراً ؟	
ما هو أكثر شيء يخيفك ؟	
هل تحب أن تشكل أسرة ذات يوم؟	
اذكر أسماء 6 أشخاص ستدعوهم لحفل تخرجك من الجامعة ؟	

	• جمع ورقة العمل وطرح السؤال : • هذه الأسئلة ، هل هناك أحد غيرك يستطيع أن يجيب عنها؟ • عرض شفافية تمثل مجموعة أشياء لاختيار المفضلات من بينها . • الطلب من جميع أعضاء الفريق تحديد 10 أشياء من ضمن المعروضة أمامهم كأشياء يفضلونها أو يرغبون بها . • الخروج خارج غرفة التدريب والقيام بأشياء يقررها أعضاء الفريق يتم اختيارها من ضمن قوائم ما يفضلون أو ما يرغبون بالقيام به.

الأنشطة و الوسائل التدريبية:

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
حلقة نقاش \ استراتيجية التعليم الذاتي .	لوحات كرتونية ، ألوان ، أقلام مختلفة . شفافيات وجهاز عرض .
بطاقة عمل التعلم التعاوني	أقلام ، ألوان ، حاسوب . بطاقة تقويمية.
تطبيق عملي . النمذجة .	تحضير أدوات النشاط الذي يقرر أعضاء الفريق ممارسته .

<u>التقويم</u>

* في الأمثال الشعبية الكثير من الأمثال التي تخبرك بأن لا تترك عملك لغيرك ،من يأتي بأحدها ؟

تلقي الاجابات وتدوينها.

<u>التعزيز</u>

تقديم تعزيز مادي لكل من يأتي بمثل أو بيت شعر يدل على أن تترك عملك ليقوم به غيرك .



تقديم بطاقة [سيد ممتاز] ليضعها الطالب في ملف حوافزه والتي ستجمع في نهاية البرنامج التدريبي ليحصل مقابلها على تعزيز مادي .

إضاءة توزع على الجميع .. تقرأ المدربة البطاقة .. ويقوم جميع الطلبة بقرائتها فردياً

،، لم يُبن ملك على جهلٍ وإقلالِ ،،

تستمتع المدربة لتعليقات الطلبة على الإضاءة .

<u>والواجب البيتي:</u>

أرصد عشرة أشياء تفضل أن تراها في البيت ولدى أفراد أسرتك .

أرصد عشرة أشياء تستمتع بوجودها ، ويزعجك عدم توفرها في حياتك .

أرصد شيء واحد قررت أن تفعله حين تكبر ولا تستطيع تحقيقه الآن .

أرصد 5 أشياء تريد القيام بها وتعرف أنك تملك القدرة على ذلك .

<u>نهاية اليوم التدريبي الرابع</u>

<u>اليوم التدريبي الخامس</u>

<u>الزمن : 45 د</u>

م	الجلسة الخامسة
مواضيعها	• التعليم المتفرد لذوي صعوبات التعلم. • معنى العجز [الاعاقة] . • الصور النمطية لدى الانسان .
أهداف الجلسة	• أن يحدد الطالب إحتياجاته التعليمية المتفردة بالمشاركة مع فريق إعداد الخطة . • أن يعرف الطالب نقاط ضعفه ونقاط قوته. • أن يشارك الطالب في وضع أهداف ومصادر التعلم الخاصة به في خطتة التعليمية . • أن يدرك الطالب أنه يملك صوراً نمطية كالآخرين عن الكثير من الأشياء المحيطة به.
الوقت	45 د

محتوى الجلسة التدريبي

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• مناقشة الواجب البيتي وأية صعوبات واجهت المتدربين أثناء التطبيق. • مراجعة ما ورد في الجلسة التدريبية السابقة، كتابة الخلاصة بالألوان

على السبورة لتكون مصدرا للمعلومات في الجلسة الحالية.

- توزيع ورقة عمل على أعضاء الفريق ليضع اشارة في خانة المادة التي يعتقد أن لديه ضعف [عجز] فيها.

القراءة	**التعبير الكتابي**	**الرياضيات**

- هل تشعر بالحرج \ الإحباط \ الغضب ، أثناء الحصص؟
- هل تنكر وجود هذا العجز لديك، كثير من الطلبة يفعلون ذلك .

تلقي استجابات الطلبة ورصدها في لوحة خاصة .

- عرض مجموعة صور في عرض تقديمي، وطرح اسئلة حولها ،

ألا تعتقد أن هذه الطائرة ربما تكون تقودها سيدة ؟

لماذا قلت أن القائد هو الرجل الأبيض ؟ ،،،

مناقشة فريق التدريب في مفهوم [الصور النمطية] ، وكيف أننا جميعاً نمتلك مثل هذه الصور، ولكن ليس بالضرورة أنها صحيحة.

- تقديم بطاقة عمل للفريق \ كل فرد يكتب 5 قوالب نمطية تعتقد أنك تمتلكها تجاه الآخرين .

استخلاص الصورة النمطية عن [ذوي الاحتياجات الخاصة] عند الناس، وكيف أن عجزهم يجعلهم غير قادرين على القيام بأبسط المهام .

* تفنيد ذلك من خلال عرض فيلم فيديو يبين كيف أن بعض المصابين بإعاقات مختلفة قادرين على القيام بمهام بكفاءة أكثر من العاديين.

- **ورقة عمل تحوي الأسئلة التالية:**

1- ما هو العجز \ الإعاقة ؟

2- ماذا تعني لك كلمة عجز ؟

3- الشخص الذي يعاني من عجز كيف يبدو؟ 4- ماذا يحدث للاشخاص الذين لديهم عجز ؟ 5- ماذا يخطر لك حين ترى شخص مع عصا بيضاء؟ 6- ما الذي يخطر لك حين ترى شخص في كرسي متحرك؟ 7- ما الذي يخطر في بالك حين تعرف أن شخص ما لديه صعوبة في التعلم؟ 8- ما هي الحقوق التي يملكها الشخص ذوي الاحتياجات الخاصة. 9- أين يجب أن يعيش هؤلاء الاشخاص؟ 10- هل يجب أن يحصلوا على عمل؟ 11- هل يجب ان يتزوجوا ؟ 12- هل يمكن أن ينجبوا أطفال ؟ ،،، * إعطاء الطلبة نصف ساعة للاجابة بفردية عن بطاقة العمل مناقشة الورقة معهم ، هذه الورقة تمثل آراؤك ومعتقداتك ، تشكلت من خلال خبرتك مشاهدتك الاخرين او التلفاز ، أو من خلال سماع القصص. • استخلاص الحقائق من اجابات الطلبة ورصدها على السبورة. • عرض شفافية بالنتائج الاهم : 1- الشخص ذوي الاحتياجات الخاصة شخص له قدرات ومهارات واهتمامات كأي شخص عادي ، والاعاقة تتعلق بجزء منه لا بكله . 2- لا تنادي شخص باسم إعاقته أبداً . 3- العجز أو الإعاقة تعني فقط أن هذا الشخص يحتاج إلى أن يعثر على أحد يؤيده ويعرفه بأحسن ما لديه من قدرات ، لهذا هو يحتاج تعليماً متفردا متميزا عن التعليم العادي .	

الأنشطة و الوسائل التدريبية:

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
ورقة عمل تحدد نقاط العجز لدى الطالب.	لوحات كرتونية ، ألوان ، أقلام مختلفة . الخطة التعليمية الفردية.
بطاقة عمل	أقلام ، ألوان ، حاسوب . بطاقة تقويمية.
عرض تقديمية حول الصور النمطية عرض فيلم فيديو يمثل بعض المهام التي يقوم بها بعض المصابين بإعاقات مختلفة . لعب الدور.	حاسوب \ برنامج البوربوينت فلم فيديو

التقويم

الجملة	نعم	لا
تدرك أنك تتلقى تعليما مميزا ومتفرداً		
تدرك ان الغرض من التعليم أن تصبح متعلما أفضل		
في خطتك التعليمية القانون يسمح أن تكون خطتك [فردية \ مخططة]		
هل فكرت بكلمة [عجز] كيف تجعلك تشعر		
جميعنا نمتلك صور نمطية عن الأشخاص \ الأشياء		

التعزيز

الطالب الذي يقوم بلعب الدور يكون مساعد المدربة في الجلسة التدريبية الأولى والثانية يحصل على



بطاقة [سيد ممتاز] ليضعها في ملف حوافزه

والواجب البيتي:

أكتب ثلاث افكار نمطية تعتقد أن معلميك يمتلكونها عنك

نهاية اليوم التدريبي الخامس

ن	الجلسة السادسة
مواضيعها	• احتياجات الطالب التعليمية الفريدة . • الدعم المناسب لتلافي العجز وإشباع الحاجة لدى الطالب. • حتى تقوم بعمل ما بأفضل طريقة ممكنة فأنت تحتاج إلى مساعدة متخصصة.

اليوم التدريبي االسادس

المدة: 45 د

أهداف الجلسة	• أن يدرك الطالب معنى مفهوم [الإعاقة] • أن يحدد الطالب نقاط ضعفه التي تحتاج لدعم من مساندين. • أن يختار الطالب الدعم المناسب لكي يتلافى الحاجة التعليمية التي وجد أنه يعاني من قصور فيها.
الوقت	45 د

محتوى الجلسة:

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• مراجعة بعض نتائج الجلسة التدريبة السابقة .

• توزيع فريق التدريب إلى مجموعات تتراوح بين 4-6 أعضاء لكل مجموعة • عرض تقديمي يطرح مجموعة من العلماء والمشاهير ونوع الإعاقة التي كان يعاني كل منها، وما هو المجال الذي تميز فيه. • باستخدام استراتيجية التعليم الذاتي ، يقوم كل فرد من الفريق بالبحث عن اسم أحد المشاهير من خلال النت أو المكتبة ويكتب ثلاث اسطر تشمل: 1- اسم الشخص . 2- نوع الاعاقة . 3- المجال الذي تميز فيه . 4- ماذا أفاد البشرية برأيك ؟ 5- امام كل طالب خطته التعليمية الفردية . 6- انظر إلى الأهداف التي وضعت فيها، إنها تصف إحتياجاتك التعليمية ونقاط الضعف التي يجب أن تتلافاها . * عرض شفافية تطرح مفهوم [الهدف التعليمي] قراءة الشفافية عدة مرات . بطريقة الاستقراء نتوصل بالطالب أن يدرك مفهوم الهدف التعليمي ، إذا وضعف شريط تسجيل في المسجل وشغلته ماذا يحدث ؟ اسمع صوتاً ،، هذه هي النتيجة . 7- عرض مجموعة من الصور تتناول جميعها ذات المفهوم. مناقشتها مع أعضاء فريق التدريب لكي يدرك الجميع أن العمل الذي نقوم به يعود بنتيجة ، وهذه النتيجة هي الهدف الذي نريده . • في فترة الاستراحة فكر بنقاط عجزك لا تنسى أن نقاط العجز هذه [جزء من الخبرة الانسانية]	

• توزيع بطاقة عمل على الفريق تطلب منهم أن يذكروا أشياء قادرين على تغييرها وأشياء أخرى غير قادرين على ذلك	

أستطيع أن أغير ...	لا أستطيع أن أغير ...
قصة شعري	طولي

<u>الأنشطة و الوسائل التدريبية:</u>

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
ورقة عمل	الحاسوب \ برنامج العروض التقديمية. بعض المشاهير ونوع الاعاقة التي يعانون منها
الخطة التعليمية الفردية	ألوان ، أقلام ، بطاقات تصنيفية
بطاقة تقويمية	بطاقات ملونة وأقلام

<u>التقويم</u>

بطاقة تقويمية
1- رأيت العديد من المشهورين لديهم ....
2- سمعت أن الإعاقة هي جزء من الخبرة الإنسانية ....
3- ذوي الاحتياجات الخاصة قد يكون أحد أصدقاؤك \ جارك \ قريبك ....
4- من خلال الخطة أستطيع أن أعرف ماذا سيحدث لاحقاً ....
5- عرفت ما الذي أستطيع أن أغيره .. وما الذي لا أستطيع أن أغيره ....

التعزيز

المكافأة في هاتين الجلستين ستكون لمن يقوم بإتمام واجب الاشخاص المشهورين بوقت قياسي تعزيز تنظيم الوقت لدى المتدرب .



يحصل الطالب على بطاقة [سيد ممتاز] ليضعها في ملف حوافزه

والواجب البيتي:

تحدث لأحد ما تثق به عن العجز خاصتك، وكيف أنه غير في طريقة نظرتك للامور، وغير في طريقة تعلمك ؟

فكر في نوع الدعم لخطتك التعليمية ، وما هي الأشياء التي تريد أن تغيرها فيها .

نهاية اليوم التدريبي السادس

مواضيعها	الجلسة السابعة
م	**الجلسة السابعة**
مواضيعها	• شرح استراتيجية ! Do it • التدريب على استخدام هذه الاستراتيجية .
أهداف الجلسة	• أن يتعرف الطالب تفاصيل استراتيجية ! Do it . • أن يطبق الطالب الاستراتيجية في عملية اتخاذ القرار [من القرار البسيط حتى المعقد] • أن يتعرف الطالب الخطوات التي تسبق عمليه اتخاذ القرار.

<u>اليوم التدريبي السابع:</u>

<u>الزمن : 45 د</u>

أهداف الجلسة	• أن يتعرف الطالب تفاصيل استراتيجية ! Do it . • أن يطبق الطالب الاستراتيجية في عملية اتخاذ القرار [من القرار البسيط حتى المعقد] • أن يتعرف الطالب الخطوات التي تسبق عمليه اتخاذ القرار.
الوقت	45 د

محتوى الجلسة :

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***

• مناقشة الواجب البيتي، وأي صعوبات واجهت المتدربين أثناء العمل، وشكر أدائهم . • مراجعة تفاصيل الجلسة الماضية، حين تنظر لخطة تعليمك الفردية هل رأيت القرارات التي تم اتخاذها فيها؟ – بالتأكيد سوف تسأل من اتخذها لك ؟ – الوصول بالطالب إلى فكرة أنه يجب ان يكون شريكا في اعداد خطة تعليمه . • تقديم عرض شرائح ،، هل توافق على هذه الجملة [إذا أردت أن اتخذ قراراً يتعلق بحياتي أو بمستقبلي ،، أنت احتاج أولاً أن أتعلم كيفية اتخاذ القرار] تلقي استجابات الطلبة والتحاور معهم ومناقشتهم حول مضمون الجملة. لاحظ أن هذه القرارات قد تشمل [قرارات جيدة \ وقرارات سيئة] ولكن ما هو القرار؟ ترك فترة للمجموعات ليتحاروا في هذا المفهوم . هل اتخاذ القرار هو نفسه الاختيار ؟ تحضير عرض بوربوينت لتوضيح الفرق بين الاثنين [القرار \\ هو عملية معقدة تشمل اكثر من عملية بسيطة] الاختيار \\ هو الشيء الذي تفضله .. وتختاره لانك تحبه ، وهو جزء بسيط من عمليه صنع القرار ، الذي يحتاج أيضا لتوفر المعلومات لديك . اذا فجزء من القرار ان تختار الشيء الذي تحبه لا الشيء الذي تجبر عليه [نتيجة ما نصل له من عرض البوربوينت] عرض مقطع فيديو يمثل عملية اتخاذ قرار .. تلخيص خطوات اتخاذ القرار ، كتابة كل خطوة على بطاقة ملونة وتعليقها من قبل المجموعة على الجزء الخاص بهم من اللوحة الحائطية . **الخطوات الاساسية هي :**	

– **الحصول على المعلومات.** – **ممارسة الاختيار ، ومعرفة البدائل .** – **معرفة عواقب ونتائج كل بديل من البدائل .** – **اتخاذ القرار والعمل على تطبيقه .** عرض صورة [بطاقة عمل] بعنوان لباس اليوم هل اخترت انت ما ترتدي للمدرسة اليوم ؟ ماذا قررت ان تتناول على الغداء ؟ اين تحب أن تذهب ؟ حسناً هذه قرارات بسيطة ، ولكن ماذا لو اتخذت قراراً خاطئا فيما يخص ، رفع بطاقة مكتوب عليها [ماذا تتعلم ؟] [أين ستعيش ؟] ما هي الوظيفة التي ستعمل بها مستقبلاً ؟ أي نوع من السيارات تفضل أن تشتري ؟ لاحظ ان فريق الدعم لن يتركك ، هو دائما حاضر لمساعدتك ولكن يجب أن تقوم أنت بالجزء الخاص بك من القرارات وهو .. **أن تتعلم كيف تتخذ قراراً صائباً** **رفع بطاقة [افعلها] .. ! Do it** شرح مكونات هذه الكلمة لكي يدرك الطلبة انها مكونة من [اعرف حدود مشكلتك \ اعرض خياراتك \ حدد عواقب كل خيار \ افعل \ تحمس أكثر] لاحظ أن هناك قرارات لا تحتاج لدعم .. وهناك قرارات تحتاج لدعم كبير، توزيع بطاقة عمل أستطيع الحصول على بعض الدعم لاتخاذ هذه القرارات : -1	

	-2 استطيع اتخاذ هذه القرارات وحدي : -1 -2

الأنشطة و الوسائل التدريبية:

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
ورقة عمل	الحاسوب \ برنامج بوربوينت بطاقات ملونة تحتوي خطوات اتخاذ القرار لترتيبها ملونة على اللوحات الحائطية لكل مجموعة .
الخطة التعليمية الفردية	ألوان ، أقلام ، بطاقات تصنيفية
بطاقة تقويمية	بطاقات ملونة وأقلام

التقويم

عرض مجموعة مشكلات ويقوم كل طالب باختيار مشكلة محددة ويطبق في حلها استراتيجية [افعلها] ويتخذ القرار المناسب ويعمل عليه .

التعزيز

الطالب الذي يقوم بتطبيق استراتيجية افعلها في مشكلة تعرض له .. يقدم له تعزيز مادي و يحصل

ن	الجلسة الثامنة



الطالب على بطاقة [سيد ممتاز] ليضعها في ملف حوافزه وشكر الجميع على مشاركتهم في اليوم التدريبي.

والواجب البيتي:

اكتب خمسة قرارات تتعلق بمستقبلك وتستطيع اتخاذها وحدك بدون دائرة الدعم ؟

اكتب خمسة قرارات تتعلق بمستقبلك ولا تستطيع اتخاذها بدون دعم ؟

نهاية اليوم التدريبي السابع

اليوم التدريبية الثامن

الزمن : 45 د

مواضيعها	– التدريب على استخدام استراتيجية [افعلها] في مواقف مختلفة.
أهداف الجلسة	• أن يمارس الطالب خطوات استراتيجية [افعلها] بالترتيب الصحيح لها . • أن يتقن الطالب استخدام الاستراتيجية في اتخاذ القرارات .
الوقت	45 د

محتوى الجلسة

اليوم:	*خطة تنفيذ إجراءات الجلسة*
	• تلقي ردود الطلبة على الواجب البيتي : ترى ما هي أهم القرارات التي تعتقد انك تستطيع أن تتخذها وحدك بدون دعم الاخرين؟ \\ عرض ملخصات لخطوات استراتيجية [افعلها] . • رسم لوحة تمثل صورة جسر [الجزء الأول منه يمثل الطالب حيث هو الآن ،، والجزء الثاني منه يمثل المستقبل] طرح السؤال التالي على الطلبة : كيف ستقوم استراتيجية [افعلها بمساعدتي لكي اقطع هذا الجسر ؟] عرض السؤال مكتوباً أمام المتدربين . انت تعرف أن انتقالك من مكان إلى آخر يحتاج إلى طريق ، جسر [هو خطة] إذا حتى تنتقل نحو حياة الكبار بعد المدرسة بأمان فأنت بحاجة لخطة بحاجة لجسر يوصلك لهناك صحيح أم لا ؟ عرض شريحة تقول: **لا شيء بسيط .. خصوصاً حين يتعلق الأمر بمستقبلك** تقديم عرض تقديمي يتضمن: الخطوة الأولى: أن تتعلم كيف تكون مشكلتك واضحة جداً بالنسبة لك . لهذا يفضل دائما أن تكتبها . أو تقولها لنفسك بصوت عالٍ . [سوف أقرر أي فرع أكاديمي أرغب بدراسته] [سوف أقرر أي تخصص جامعي أريد أن أدرس] • من خلال النقاش والحوار يتم تذكير الطالب بأن القرارات التي يأخذها يجب أن تعتمد أساساً على حاجاته الشخصية وإهتماماته والأشياء التي يفضلها.

<table>
<tr><td>
تقديم قائمة شطب لكل فرد من أفراد المجموعات، تحتوي على أشياء يرغب الشخص بالحصول عليها:
<table>
<tr><td>– أين تريد أن تعيش حين تكبر .</td><td>في هذه المدينة</td><td>في بلد آخر</td></tr>
<tr><td>– مع من تريد العيش.
– أي سكن تفضل العيش فيه ؟
– ماذا الأشياء التي تريد أن تكون قريبة منك ؟</td><td>وحدي

بيت مستقل</td><td>مع عائلتي

شقة</td></tr>
</table>

• استراحة .
• بداية الجلسة الثانية اخراج بطاقة تلخيص النتائج وجعل أحد الطلبة يقرأ بصوت عالٍ أمام زملاءة تذكير بما فعلنا في الجلسة السابقة .
• الإنتقال للخطوة التالية:
شرح معنى [النتيجة] للطلاب ،، أنت تقدم امتحان ,, تدرس وتقدم الامتحان بعد ذلك ماالذي تحصل عليه [النتيجة] إذا هي محصلة الجهد الذي قمت به \ وحصلت عليه في نهاية المطاف .
* عرض تقديمي يمثل عملية اتخاذ قرار تتعلق بشراء مجموعة سي دي .
</td><td></td></tr>
</table>

الأنشطة و الوسائل التدريبية:

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
حلقة نقاش	لوحات كرتونية ، ألوان ، أقلام مختلفة .

تحليل مهمة	شفافيات وجهاز عرض .
الاستقصاء ، والحوار والمناقشة ، وتلخيص النتائج .	أقلام ، ألوان ، حاسوب . بطاقة تقويمية. قوائم شطب . بطاقات نشاطات مختلفة . جهاز الحاسوب .

التقويم

توزيع بطاقات ملونة تحتوي خطوات استراتيجية [افعلها] .. يقوم كل طالب بترتيب الخطوات ويقراؤها بصوت مرتفع أمام زملاءه .

والواجب البيتي:

محمد يريد أن يشتري لابتوب ،، حسب استراتيجية [افعلها] ما هي الخطوات التي تنصحه أن يقوم بها ليحقق غايته هذه ؟ ضع كل البدائل التي قد تخطر بذهنك ..

تعرض المدربة الشكل رقم (5) وتقرأ الإضاءة التالية:

" **الحياة مليئة بالحجارة فلا تتعثر بها بل إجمعها وابني بها سلما تصعد به نحو النجاح** "



الشكل رقم (5)

تستمع المدربة لتعليقات الطلبة على الإضاءة .

نهاية اليوم التدريبي الثامن

اليوم التدريبي التاسع

الزمن 45 دقيقة

م	الجلسة التاسعة
مواضيعها	– قصص واقعية من الحياة تستخدم استراتيجية [Do it !]
أهداف الجلسة	• أن يتتبع الطلبة خطوات استراتيجية اتخاذ القرار في القصص التي ستعرض له . • أن يصدر الطالب حكماً على صحة الخطوات التي يقوم بها أبطال القصص في اتخاذ القرار حسب استراتيجية افعلها .
الوقت	45 د

محتوى الجلسة التدريبي

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• تلقي ردود الطلبة على الواجب البيتي : ما هي الخطوات التي نصحت محمد أن يقوم بها لشراء جهاز اللابتوب . تسجيل الخطوات ونقاش الطلبة حولها وتسجيلها وعرضها على لوحة الثوابت . • عرض فيلم فيديو يمثل قصة حياة شخص من ذوي الإحتياجات الخاصة وهو في موقف مشكل ، ويحتاج أتخاذ قرارات معينة ليخرج من هذا الموقف . – إيقاف سير الفلم عند نقطة محددة .

- إعادة توضيح المشكلة للمجموعات التدريبية . - الآن ضع نفسك مكان هذا الشخص ،، واستخدم استراتيجية [افعلها] لتحل هذه المشكلة . - تذكر أن خطوات [افعلها هي : تحديد المشكلة \ عرض الخيارات \ حدد نتيجة كل خيار من الخيارات او البدائل \ اتخذ قرارك ونفذ \ كن سعيداً] ترك المجال للمتدربين ليقوموا بهذا الأمر . مناقشتهم بعد الإنتهاء . باستخدام العصف الذهني يجب أن يصل الطالب للفكرة : **[من السهل أن تتخذ القرارات عن الآخرين]** **[ولكن يجب أن تتذكر : أنت الذي سيعيش مع هذا القرار حياتك ،، وليس الآخرين]** - نعود إلى متابعة الفلم ، رصد الخطوات التي قام بها بطل الفيديو لحل مشكلته . • عرض قصة أخرى بطريقة العروض التقديمية . مناقشتها بذات الأسلوب للوصول إلى أفكار يجب أن يدركها المتدرب، توزيعها مكتوبة عليهم ليقوموا بقراءتها بصوت عالٍ **[أنت تستطيع أن تفعل ما تريد ،، لأنك تملك ما لا يملكه الآخرون]**	

<u>الأنشطة و الوسائل التدريبية:</u>

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
نشاط الأول تقديم فلم فيديو لعب الدور .	جهاز حاسوب \ مقاطع فيديو
باستخدام اسلوب العصف الذهني ، ومن خلال الحوار والمناقشة التوصل إلى النتائج المرغوبة .	أقلام ، ألوان . عرض تقديمية . بطاقة تقويمية.

التقويم

- تحدث إلى أحد تثق به حول انماط اتخاذ القرار .
- فكر بانواع من القرارات أنت مضطر لاتخاذها خارج المدرسة .. في البيت .. مع الاصدقاء؟

التعزيز:

تقديم تعزيز مادي لجميع أعضاء الفريق بإختتام الجزء المتعلق بتطبيق استراتيجية اتخاذ القرار [افعلها] .

والواجب البيتي:

أكتب ثلاث قرارات تتخدها مستعينا بطريقة [افعلها] وأنت بين أهلك واسرتك .

إضاءة توزع على الجميع ..

تعرض المدربة الإضاءة رقم (6) على الطلبة المتدربين وتستمع لتعليقاتهم وملاحظتهم بعد قراءتها عدة مرات.



الشكل رقم (6)

تذكر:

القرار الجيد يقود إلى نتائج جيدة

نهاية اليوم التدريبي التاسع

<u>اليوم التدريبي العاشر</u>

<u>الزمن : 45 د</u>

ن	**الجلسة العاشرة**
مواضيعها	– كيف تحصل على ما تحتاج إليه ؟ – تحديد الموارد المجتمعية التي ستسانده في تحقيق اهدافه.
أهداف الجلسة	• .أن يتعرف الطالب الموارد المجتمعية التي تساعده في تحقيق أهدافه التي يخططها . •
الوقت	45 د

محتوى الجلسة التدريبي

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• تلقي ردود الطلبة على الواجب البيتي، ومناقشة الطلبة بأهم القرارات التي حاول اتخاذها في بيته وبين أفراد اسرته وكيف استخدم في اتخاذ هذه القرارات استراتيجية [افعل]. • توزيع بطاقة عمل على كل طالب من المجموعة التدريبية تحتوي السؤال : **[لكي أحقق تحسن في القراءة \ مادة اللغة العربية أحتاج لدعم :** 1– المعلم

2- الوالدين 3- زملاء الدراسة 4- جهاز الحاسوب 5- المكتبة 6- الصحف والمجلات. كل طالب يحدد من هم الداعمين له ليحقق الهدف أعلاه ، تجميع البطاقات ومناقشتها ، كل طالب يعلق بطاقته الخاصة بعد كتابة اسمه على قائمته في اللوحة الحائطية الخاصة بالمجموعة . • توزيع ورقة عمل تحتوي سؤال يقابل صورة - إلى أين تذهب إذا أردت طباعة بحث ؟ - إذا أردت ممارسة لعبة كرة القدم إلى أين تذهب . - تعطل جهاز الحاسوب في البيت إلى من تأخذه لإصلاحه؟ - مرض أحد أخوتك وأرتفعت حرارته إلى أين تأخذه ؟ من خلال هذا التقديم ومقابلة الصور مع الاسئلة الخاصة بها وبالحوار والمناقشة بين أفراد المجموعات نتوصل إلى أن الموارد المجتمعية الداعمة تتراوح بين [أشخاص \ أماكن \ مؤسسات] بواسطة العصف الذهني نتوصل إلى الفكرة التي تقول **[لا أحد منا يستطيع أن يعيش بدون الموارد المجتمعية الداعمة]** كلنا نحتاجها باختلاف هذا الاحتياج . * السؤال الكبير الآن لماذا نحتاج دائما هذه الجهات الداعمة برأيك ؟ اعطاء المجموعات وقت للتفكير والاجابة عن السؤال . نتوصل مع النقاش إلى أننا في كل الوقت نتخذ قرارات • تقديم عرض تقديمية يمثل مرة أخرى خطوات اتخاذ القرار	

	- أنت تحتاج شيء ما . - إذا أنت تحدد مشكلتك - تظهر لك خطوط عريضة للبدائل والخيارات - تحدد عواقب كل واحد من الخيارات - تحدد نوع الفعل الذي ستقوم به\ القرار - لا تنسى أن تفرح وتسعد بانجازك • عرض لوحة كبيرة أمام الجميع **بمعنى آخر يا عزيزي أنت تفعلها ! Do It** • تذكر لا شيء أبداً سهل ،، لكي تحصل على ما تريد يجب ان تبذل بعض الجهد ،، وتتعب من أجله. • توزيع بطاقة عمل وألوان لكي يقوم الطالب برسم دائرة الدعم التي تسانده في تحديد وتحقيق أهدافه .

<u>الأنشطة و الوسائل التدريبية:</u>

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
المناقشة والحوار بين أفراد المجموعات . العصف الذهني .	جهاز حاسوب عرض تقديمي بطاقات عمل
العمل بالمجموعات ،، والتعلم التعاوني	بطاقة تقويمية.

التقويم

توزيع بطاقة عمل تحتوي :

تريد أن تتعلم الطباعة على جهاز الحاسوب ،، ارسم دائرة الدعم التي ستحتاجها لكي تحقق هذا الهدف .

التعزيز:

تعزيز جماعي : المجموعة المتفردة خلال اليوم التدريبي يقدم لها وسام تميز يضاف للوحة الحائطية الخاص بهم .

والواجب البيتي:

في ملفك الخاص ،، راقب بعض القرارات التي يجب أن تتخذها وأكتب موارد الدعم المجتمعي التي ستطلبها وتحتاجها ،، أكتب اسماء من لن تستطيع الاستغناء عن دعمه مطلقاً ،، وأكتب اسماء من يمكن لك أن تستغني عن دعمهم أو تؤجله .

إضاءة توزع على الجميع ..

تعرض المدربة الشكل رقم (7) وتقرأ ، يقرأ مجموعة من المتدربين الإضاءة ويطرحوا تعليقاتهم وملاحظاتهم عليها وعلى الشكل.



لا شيء سهل لمن لا يرغب ولا يريد .

اليوم التدريبي الحادي عشر

الزمن : 45

م	الجلسة الحادية عشر
مواضيعها	– كيف تحصل على ما يريده ؟ – تحديد الموارد المجتمعية التي ستسانده في تحقيق اهدافه.
أهداف الجلسة	• أن يطبق الطالب ما تعلمه في الجلسة السابقة في القيام بتحقيق هدف يحدده هو بنفسه . • أن يحدد الطالب الموارد المجتمعية التي ستسانده ويطلب دعمها . • أن يمارس الطالب طلب هذا الدعم عملياً . • ان يصدر الطالب حكماً على مدى تحقيق هدفه .
الوقت	45 د

محتوى الجلسة التدريبي

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• استقبال الطلبة المتدربين ،، وقبل توزيعهم داخل المجموعات الطلب من أحدهم أن يحضر للمجموعة زجاجات عصير بعد الإجابة عن : – لتحضر لنا زجاجات عصير أي موارد مجتمعية ستعين بها؟

[المقصف المدرسي، مسؤول المقصف] - توزيع زجاجات العصير على المتدربين . • الإنتقال إلى نشاط اليوم والذي ستمثل في تطبيق عملي لهدف معين تريد تحقيقه، وتحديد من سيدعمك ، وطلب هذا الدعم ،، ومراقبة سلوكك خلال هذه الخطوات . • اختيار أحد المتدربين من قبل زملاءه . - يا محمد ما الذي تريد أن تحققه الآن .. أذكر هدف تريد تحقيقه؟ - بعد أن يذكر الهدف [تعلم كيف يستخدم برنامج وورد على الحاسوب مثلا] .. نحدد إمكانية تحقيق الهدف ، وتحديد الموارد المجتمعية التي سيحتاجها . - يحمل كل طالب ملفه الخاص وقلمه ونتابع محمد خطوة خطوة أثناء تحديد هدفه الذي يريده ، وتحديد الموارد ،، وطلب الدعم . - يقوم كل متدرب بتقييم سلوك محمد ،، ووضع ملاحظات حول صحة ممارسته من عدمها . - بعد إنتهاء النشاط الطلب من محمد أن يقيم نفسه من خلال [هل حققت هدفك الذي أردته يا محمد ؟] - وتقييمه من خلال زملاءه [نقاط القوة ونقاط الضعف]	

الأنشطة و الوسائل التدريبية:

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
المناقشة والحوار بين أفراد المجموعات . لعب الأدوار والممارسة العملية للسلوك .	بطاقة الطالب الخاصة بالملاحظات .

التعلم التعاوني .	بطاقة تقويمية لسلوك الزميل الذي قام بلعب الدور وتطبيقه أمام المجموعة. قائمة باسماء الموارد المجتمعية التي ستدعم تحقيق الهدف وتعليقها في اللوحة الحائطية في غرفة التدريب .

التقويم

اجمع معلومات حول الموارد المجتمعية التي ستحتاجها لاعداد تقرير حول [معركة الكرامة]
أذكر الموارد التي ستدعمك داخل المدرسة .. وخارجها ..

التعزيز:

استخدام الدعم المادي والمعنوي في التحفيز ورفع مستوى الدافعية عند المتدربين .



منح الطالب الذي لعب الدور بطاقة [سيد ممتاز] ليضعها في ملف حوافزه

والواجب البيتي:

في المرة القادمة أحضر معك ملاحظة مكتوبة فيها :

لصيانة كهرباء البيت .. احتاج دعم :-

- اسم الداعم ....

- عنوانه ....
- رقم هاتفه ....
- نوع الدعم الذي سيقدمه ....
- كم سيأخذ من وقت ليأتي بالدعم ....
- أشياء أخرى ....

<u>إضاءة توزع على الجميع .</u>

تعرض المدربة الإضاءة رقم (8) وتقرأ ما ورد فيها، يقرأ مجموعة من المتدربين، يناقشوا محتوى الاضاءة، تتلقى المدربة التعليقات والملاحظات حولها من الجميع.



<u>الشكل رقم (8)</u>

<u>نهاية اليوم التدريبي الحادي عشر</u>

ن	الجلسة الثانية عشر
مواضيعها	الغايات \ الأهداف \ والمستقبل
أهداف الجلسة	• أن يتعرف الطالب المفاهيم [الأهداف \ الأهداف بعيدة المدى \ الأهداف قصيرة المدى . • أن يدرك الطالب أن المدرسة هي وسيلة الدعم لكي تحقق له أهدافه وتوصله إلى مستقبله الذي يريد .

الجلسة التدريبية لـــ (اليوم الثاني عشر)

الزمن : 45 د

أهداف الجلسة	• أن يتعرف الطالب المفاهيم [الأهداف \ الأهداف بعيدة المدى \ الأهداف قصيرة المدى . • أن يدرك الطالب أن المدرسة هي وسيلة الدعم لكي تحقق له أهدافه وتوصله إلى مستقبله الذي يريد .
الوقت	45 د

محتوى الجلسة :

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• مراجعة تفاصيل الجلسات الماضية، استخلاص الأفكار الرئيسة التي تدربنا عليها خلال الأجزاء الثلاثة السابقة ونمهد للجزء الرابع من التدريب والذي يتعلق بالغايات والأهداف وأهميتها لبناء المستقبل. • توزيع المتدربين إلى مجموعات رفاق ثنائية . • فتح الخطط التعليمية الفردية أمام الجميع، وعرض شريحه أمام الجميع تقول [يجب ان تشارك في وضع الغايات والأهداف في خطتك التعليمية] ،، يقرأ إثنان من الطلبة الجملة . – من يوفق على ما جاء في هذه الجملة ؟ تلقي استجابات الطلبة. – لكي تشارك في وضع الأهداف والغايات الا تحتاج أن تعرف ما المقصود بالأهداف وما هي أنواعها؟ • عرض تقديمي يتضمن شرح عن معنى الأهداف [أنها أشياء تريدها ،، وتسعى للحصول عليها والوصول إليها] .. الأهداف تقسم إلى طويلة المدى وقصيرة المدى . • شرح ما يرد في العرض التقديمي وإعطاء أمثلة حية . – من الأهداف بعيدة المدى مثلاً [تخرجك من الثانوية العامة في الفرع الذي ترغبه أنت . – من الأهداف قصيرة المدى [أن تتعلم كيف تحسب محيط الدائرة بشكل صحيح] • توزيع بطاقة عمل على كل أفراد المجموعة تحتوي صورتين : واحدة لشخص يغط في النوم \ والأخرى لطالب يتلقى درسه في الصف . – بواسطة العصف الذهني والحوار والمناقشة نصل بالطالب أن يفهم **[أن المدرسة لم توجد لكي تزعجه وتوقظه من نومه ،، بل لأن هناك الكثير من الأشياء يجب أن يعرفها لكي يصبح شخصاً مستقلاً حين يصبح كبيراً والمدرسة هي التي توفرها]** – لاحظ أن المواد كلها وظيفتها أن تعدك جيداً لتصبح بأفضل حال ممكنة

لتستطيع أن تعيش في عالم الكبار حين تنضج .

- التوصل من خلال التسلسل المنطقي إلى الفكرة التي تقول

[العمل المدرسي الجيد ــــــــ يقودك إلى حياة هانئة ومريحة]

تقديم هذه البطاقة للجميع، إذا لم تصدق انظر للصور التالية:

- عرض مجموعة من الصور لأشخاص يشغلون مناصب مميزة ومرموقة في المجتمع.
- هل تعتقد أن هذا الشخص كان سيشغل هذا المنصب لو لم يتعلم؟
- تلقي استجابات الطلبة ورصدها على السبورة باختلافها .

- التركيز مرة أخرى على الفكرة الأساسية للجلسة :

هذا هو مستقبلك أنت وأنت يجب أن تكون شريكاً في تحديد ووضع أهدافه .. وهذه الأهداف تخضع لرغباتك وحاجاتك وما هي الأشياء التي تفضلها .

- عرض اللوحة التالية أمام المتدربين



الشكل رقم (9)

	أنت الآن تقف هنا .. وأمامك للمستقبل طرق بكافة الإتجاهات .. من يختار الطريق التي سيسلكها [هو أنت] ومن يتحمل مسؤولية المكان الذي ستصل إليه ؟ هو [أيضاً أنت] الهدف كالطريق تماماً ، إنه يوصلك إلى المكان الذي تريد أنت أن تصل إليه . لهذا فإن الشخص الذي يسير بلا هدف ماذا يحل به ؟ ترك إجابة السؤال مفتوحة . • عرض مقطع فيديو يمثل شخص يرسم هدفاً ويحققه . مناقشة محتوى العرض ، وتلخيص النتائج من قبل الجميع بشكل شفوي ، ثم تلخيصها على بطاقة عمل وتعليقها على اللوحة الحائطية .

<u>الأنشطة و الوسائل التدريبية:</u>

الأساليب والأنشطة التدريبية	**الوسائل التدريبية**
الحوار والمناقشة العصف الذهني النمذجة	الحاسوب برنامج العروض التقديمية لوحة (أي طريق تختار) شكل رقم (9)
الخطة التعليمية الفردية	ألوان ، أقلام ، بطاقات تصنيفية
بطاقة تقويمية	بطاقات ملونة وأقلام

<u>التقويم</u>

- اذكر لنا هدفاً تريد تحقيقه حين تتخرج من الثانوية العامة [بعيد المدى] ؟
- اذكر لنا هدفاً تريد تحقيقه بعد أن تخرج من هذه الجلسة التدريبية ؟

التعزيز

تقديم تغذية راجعة لجميع أفراد المجموعة ،، وتقديم تعزيز مادي للجميع .

والواجب البيتي:

- اكتب هدفين تريد أن تحققهما حين تصبح بعمر العشرين ؟
- اكتب هدفين تريد أن تحققها وأنت تحضر حصص اللغة العربية ؟

إضاءة توزع على الجميع:

تعرض المدربة الشكل رقم (10) وتقرأ الإضاءة المرفقة، يقرأ مجموعة من المتدربين، يناقش محتوى الإضاءة، تتلقى المدربة ملاحظات وتعليقات فريق التدريب .

الطلب من كل واحد أن يضع جملة مناسبة تحكي ما ورد في الشكل من وجهة نظره.



الشكل رقم (10)

نهاية اليوم التدريبي الثاني عشر

اليوم التدريبي الثالث عشر

الزمن : 45 د

ن	الجلسة الثالثة عشر
موضوعاتها	الغايات \ الأهداف \ والمستقبل (2)
أهدافها	* أن يضع الطالب مجموعة أهداف قصيرة المدى . • أن يدرك الطالب أن الأهداف نابعة في الأصل من الأشياء التي يهتم بها، والتي يحتاجها، والتي يفضلها. • أن يدرك الطالب أن الهدف الحقيقي هو ما يمكن قياسه ومدى تحققه. • أن يعرف الطالب أن لكل هدف يجب أن يكون هناك وقت للبدء ووقت للإنتهاء ليصبح ذا معنى .

محتوى الجلسة :

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• تقوم المدربة بتوزيع الطلبة في مجموعات ثلاثية، مراجعة سريعة لمحتويات الجلسة الماضية \\ كل مجموعة تكتب على بطاقة منفصلة خاصة بها هدف قصير المدى وهدف بعيد المدى مأخوذ من الواجب البيتي. • تطلب المدربة من الجميع استخراج نسخة الخطة التعليمية الفردية التي تم توزيعها سابقاً على الجميع. الطلب أن يضع كل طالب اصبعه على هدف حققه خلال الأشهر الماضية. • توزع المدربة نموذج يمثل أهداف تم تحقيقها \ أهداف أعلى للمستقبل

هدف تم تحقيقه	هدف أعمل على تحقيقه
1- قراءة جملة بدون أخطاء . 2- تطبيق عملية حسابية من ثلاث مراحل. 3-	1- ...... 2- ...... 3- .....

- في الخطة التعليمية الخاصة بك ، حدد أهداف لم تحققها بعد وتريد أن تعمل على تحقيقها وأكتبها في بطاقة العمل.
- أنت الآن تحدد نقطتين [نقطة موقع الحالي .. والنقطة التي تريد الوصول إليها] .. عرض صورة الفتى الذي يريد تحقيق هدفه وقدمت في المحاضرة الماضية كإضاءة للجميع .
- بالحوار والمناقشة مع المجموعات نصل بهم أنهم لكي يحققوا هذا الهدف ويصلوا إلى المكان الذي يريدونه يحتاجون إلى دعم .
- عرض شفافية للجميع لاحظ

[كلنا نحتاج هذا الدعم .. لهذا وجدت المدرسة لتقدم لك هذا الدعم]

- توزيع بطاقة سؤال على المجموعات وإعاؤهم وقتاً للتفكير في محتواه: هل الأهداف هامة فقط للمدرسة ؟

- قراءة السؤال عدة مرات .
- بالنقاش والحوار،، نصل إلى نتيجة أن الأهداف تساعدك بأن تعمل شيء تريد أن تحصل عليه . والمدرسة فقط تساعدك في هذا الأمر.
- هل يمكن أن تكتب لنفسك هدفاً تريد تحقيقه؟ تلقي استجابة الطلبة.
- قبل أن يبدأ الطلبة ، قبل ان تكتب اي هدف يجب أن تعرف ما هي الأشياء التي تهمك\ وفي نفس الوقت تتفق مع إمكاناتك.
- يقوم طالبين بلعب دور أب وأبنه. الأبن يريد أن يحصل على سيارة فارهة

ويتحاور مع والده ، والده يقنعه أن هذا الهدف لا يتوافق مع إمكاناته ولا إمكانات الأسرة.

عرض شفافية أماما الجميع:

[الهدف الحقيقي ، هو الذي ترغب به ويتوافق مع إمكاناتك لا تنسى ذلك أبداً]

- الآن تستطيع أن تكتب لنا هدفاً واحداً فقط تريد أن تحققه.

إعطاء المجموعة وقت قصير ليكتب كل واحد هدفاً خاصاً يعرضه بعد على الجميع ، نتحاور حول محتوى الهدف \ توافقه مع رغبة وحاجات الطالب ،، ومدى توافقه مع إمكاناته وهل يستطيع فعلا تحقيقه .

- عرض مقطع فيديو يمثل طالب يتحدث عن هدف يريد أن يحققه ، بالطريقة الأولى يقول :
- سوف أتحسن في مادة الرياضيات في هذا الفصل .
- الطريقة الثانية \ سوف أحصل على علامة 70 بالمئة في مادة الرياضيات في نهاية الفصل.

ترك الطلبة يلاحظوا الفرق بين الطريقة الأولى والثانية .

لو كنت مكان فارس بنظرك أي طريقة هي الأفضل، أن تترك الموضوع بشكل عام أم أن تحدده لكي تستطيع في نهاية الفصل أن تعرف إذا كنت حققت هدفك أم لا .

- بأسلوب العصف الذهني نتوصل مع الطلبة إلى أن الهدف الذي لا يمكن قياسه هو هدف غير حقيقي.

تقديم مثال آخر بواسطة الشفافيات:

– فارس سيعتني بحديقة منزلهم جيداً حتى تصبح النباتات جميلة	– فارس سيغرس 4 شجرات زيتون جديدة، ويقلم شجرات

	وتثمر بشكل أكبر.	التين الستة، ويحفر التربة حول مئة شجرة قبل نهاية الشهر.	

- مناقشة الطلبة بمحتوى الهدفين\ التوصل إلى حقيقة أن الهدف المحدد بوقت للبدء ووقت للانتهاء ويكون قابلاً للقياس هو الهدف الصحيح ، وهي الطريقة التي يجب أن نكتب بها أهدافنا إذا أردنا لها أن تتحقق.

- تقديم بطاقة نشاط للمجموعات:

- طالب أنهى الثانوية العامة ولا يريد أن يكمل دراسته الجامعية، قرر أن يتعلم الطباعة على الحاسوب ليحصل على عمل، ويصبح له دخلا مستقلاً . ولا يحتاج والديه .
- كتب الأهداف التالية :

1- سأتعلم الطباعة خلال أسبوع ثم أحصل على عمل .

2- سأتعلم الطباعة خلال ال 5 سنوات القادمة .

قراءة البطاقة \ ومناقشة محتواها

- ما رأيك بالهدفين الذين وضعهما هذا الطالب ؟

الأنشطة و الوسائل التدريبية:

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
الحوار والمناقشة العصف الذهني النمذجة	الحاسوب برنامج العروض التقديمية.
الخطة التعليمية الفردية	ألوان ، أقلام ، بطاقات تصنيفية

التعلم التعاوني التنظيم الذاتي والتقويم الذاتي للسلوكات .	
بطاقة تقويمية	بطاقات ملونة وأقلام

التقويم

- توزيع ورقة عمل على كل مجموعة لتضع هدفين قصيرة المدى محددة بمدة زمنية قابلة للقياس . واثنان بعيدة المدى .

التعزيز

- تقديم تغذية راجعة لجميع أفراد المجموعة .
- تقديم بطاقة [سيد ممتاز] لكل طالب يضع هدفاً محدداً يمكن تحقيقه ليضعها في ملف حوافزه .



والواجب البيتي:

- تقوم المدربة بتوجيه الطلبة للقيام بوضع هدفين يتوافقان مع رغبات وأهداف المتدرب، ويحدد تاريخ البدء والانتهاء، كنمذجة للواجب البيتي اللاحق .
- ضع هدفين قابلين للتحقيق يتوافقان مع رغباتك وإمكاناتك وحددهما بتاريخ للبدء وتاريخ للإنتهاء.

<u>إضاءة توزع على الجميع:</u>

تعرض المدربة الشكل رقم (11)، وتقرأ الإضاءة المرفقة، ثم تطلب من بعض المتدربين قرأتها، تلقي تعليقات وملاحظات المتدربين حول الإضاءة والشكل المرفق .



الشكل رقم (11)

<u>حين أعرف هدفي فإن الكثيرون سيقدمون لي يد العون لأحققه، وأصل لغايتي</u>

<u>نهاية اليوم التدريبي الثالث عشر</u>

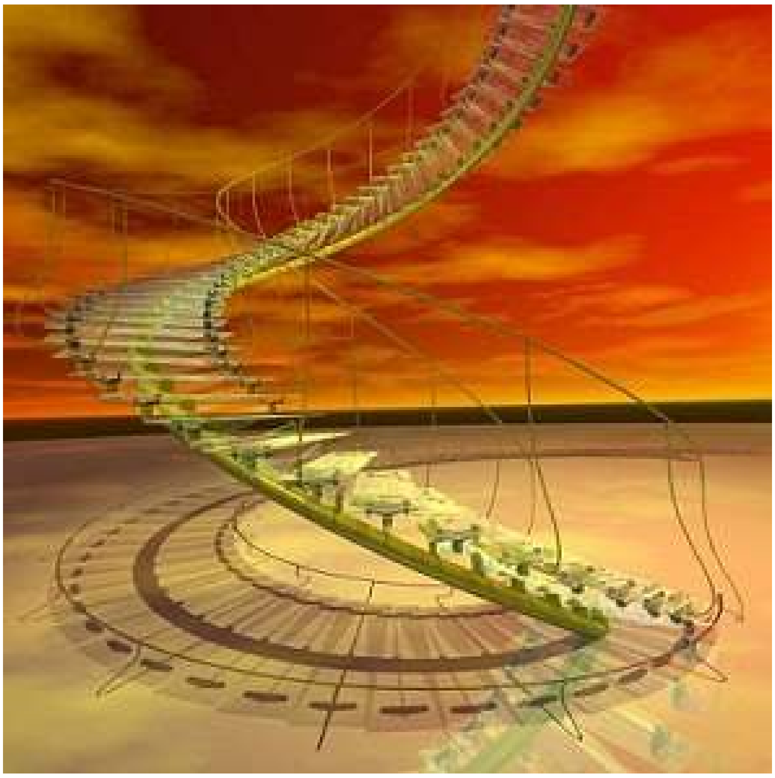
اليوم التدريبي الرابع عشر

الزمن : 45

م	**الجلسة الرابع عشر**
مواضيعها	• الغايات \ الأهداف \ والمستقبل (3)
أهداف الجلسة	• أن يعرف الطالب أن الهدف يجب أن يكتب على شكل نتائج متوقعة. • أن يكتب الطالب بعض الأهداف التي يريد أن يحققها. • أن يلخص الطالب الشروط الواجب توفرها في الهدف ليصبح هدفاً قابلاً لتحقيق.
الوقت	45 د

محتوى الجلسة :

اليوم:	***خطة تنفيذ إجراءات الجلسة***
	• في بداية الجلسة يتم مراجعة ما تم تناوله في الجلستين السابقتين حول الأهداف ،، وكيفية كتابتها ،، وأنواعها . • عرض ملخصات في اللوحات الحائطية لكل مجموعة . ذكرنا في اليوم السابق أن الهدف يفضل أن يكون مكتوباً ،، عرض شفافية تحتوي مجموعة أهداف: – أن يكتب فارس فقرة من أربعة أسطر دون أخطاء . – أن يجد فارس مساحة المثلث القائم الزاوية.

- أن يقرأ فارس نصاً دون أخطاء . قراءة الأهداف بصوت مرتفع من ثلاث من الطلبة. لاحظ أن في كل هدف من الأهداف هناك نتيجة نريد أن يحققها فارس .. هل هذا صحيح ؟ توزع المدربة بطاقة عمل تحتوي **[النتيجة هي الشيء الذي نتوقع أن نحصل عليه]** توزيع الصورة التالية على الطلبة  في رأيك لو كان لك غاية في نهاية هذا السلم \ الجسر هل تصعد أم تبقى واقفاً على الدرجة الأولى منه؟ تلقي استجابات الطلبة \\ بواسطة العصف الذهني يتوصل الطلبة إلى أن الهدف أو النتيجة الموجودة في نهاية السلم أوالجسر الذي يوصله لها تحتاج منه إلى جهد وتعب لكي يسير نحوه . وأنه لن يصل إلى النهاية إذا لم يتقدم ويصعد الدرجات واحدة تلو الأخرى .	

	الصفوف المدرسية تشبه هذا السلم ، كل عام تنجح فيه أنت تتخطى درجة . هل يعقل أن يمضي طالب سنوات وهو يقف على نفس الدرجة ؟ • تقديم ورقة عمل للمجموعات تتضمن : **ماذا تتوقع أن تفعل في وقت فراغك .. وكيف ستصرفك نقودك ؟** توزع بطاقات وألوان على المجموعات \ الطلب من الجميع رسم المكان أو الشيء الذي يرغب أن يمضي فيه وقت فراغه ويصرف عليه نقوده. انظر الأن لخطة تعليمك هل ترك لك معلمك فترة لتستريح فيها وتمارس الترفيه عن نفسك ؟ إذا لم يترك هل ترغب أنت أن تحقق لنفسك مثل هذا الهدف ؟ تذكر: لا بد أن تكتب هذا الهدف . – أطلب من الجميع أن يكتب كل منهم هدفاً ترفيهيا يريد إضافته لخطته التعليمية .

<u>الأنشطة و الوسائل التدريبية:</u>

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
الحوار والمناقشة العصف الذهني النمذجة	الحاسوب برنامج العروض التقديمية.
الخطة التعليمية الفردية	ألوان ، أقلام ، بطاقات تصنيفية

بطاقة تقويمية	بطاقات ملونة وأقلام ، صور وملصقات

التقويم

توزيع البطاقة التقويمية التالية:

1- حدد النتيجة التي ترغب بالحصول عليها بواسطة استراتيجية ! DO IT
2- حدد المهارات التي ستحتاج تعلمها لكي تحقق هذه النتيجة.
3- أي المهارات تعتقدها هل الأهم ؟
4- ما ترى هل تعلمت هذه المهارات ؟
5- كم من الوقت سأحتاج لأتعلم هذه المهارة ؟
6- الهدف : سوف ....

التعزيز

التعزيز المعنوي والمادي

التغذية الراجعة .

التعزيز الذاتي من خلال الرضا عن تحقيق تقدم في اليوم التدريبي .

والواجب البيتي:

اكتب قائمة بالأشياء الممتعة التي تريد القيام بها ، وأكتب هدفاً يقودك للحصول على هذه الراحة.

الهدف: ....

السؤال	نعم	لا
هل حصلت على مساعدة لكتابة هذا الهدف؟		
هل هذا الهدف يقوم على الأشياء التي تهتم بها وعلى قدراتك المميزة ؟		
هل هذا الهدف شيء يمكن أن تطوره وتثريه ؟		
هل هذا الهدف شيء تستطيع السيطرة على تطويره ؟		

هل حددت وقتاً للبدء وللنهاية ؟		
هل يعتمد على نتيجة مرتبطة به ؟		
إذا كان ما هي تلك النتيجة ؟		

وأذكر كيف لك أن تقيسه ؟

<u>إضاءة توزع على الجميع:</u>

تعرض المدربة الشكل رقم (12) وتقرأ ما ورد فيها، يقرأ بعض المتدربين، ثم تطلب المدربة من الطلبة أن يقدموا تعليقاتهم وملاحظاتهم على الشكل والجملة الواردة فيه.



<u>نهاية اليوم التدريبي الرابع عشر</u>

مواضيعها / م	الجلسة الخامسة عشر
مواضيعها	• التواصل في مجموعات صغيرة. • استخدام وسائل التواصل باشكالها .
أهداف الجلسة	• أن يدرك الطالب معنى مفهوم التواصل . • أن يمارس الطالب التواصل في مجموعات صغيرة بفعالية. • أن يدرك الطالب أن للتواصل وسائل مختلفة . • أن يعرف الطالب أهمية لغة الجسد بالنسبة لتواصله مع الآخرين.

اليوم التدريبي الخامس عشر

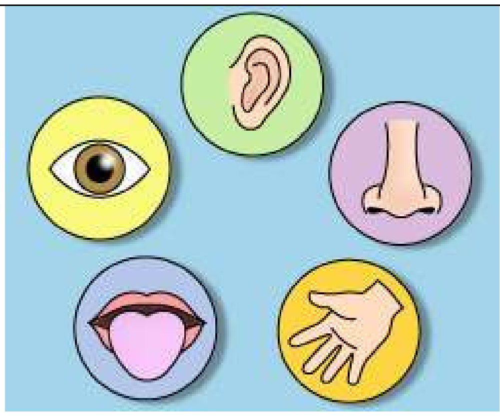
الزمن : 45 د

أهداف الجلسة	• أن يدرك الطالب معنى مفهوم التواصل . • أن يمارس الطالب التواصل في مجموعات صغيرة بفعالية. • أن يدرك الطالب أن للتواصل وسائل مختلفة . • أن يعرف الطالب أهمية لغة الجسد بالنسبة لتواصله مع الآخرين.
الوقت	45 د

محتويات الجلسة

خطة تنفيذ إجراءات الجلسة	**اليوم:**
• الترحيب بالمتدربين، تقديم للمحاضرة الجديدة التي تتعلق بالإتصال من خلال مراجعة سريعة للموضوعات الثلاثة التي تم التطرق لها وتلخيصها على لوحة خاصة: 1- مستقبل من هو على أية حال [إعرف نفسك] ؟ 2- اتخاذ القرارات حسب استراتيجية ! DO IT ، افعلها . 3- كيف تحصل على ما تريد ؟ 4- الغايات ، الأهداف ، المستقبل • لاحظ أن هناك أشياء يجب عليك أن تقوم بها ولكن هذا يقودك إلى أن تتعامل مع آخرين ، عرض شفافية تحمل كلمة [**تواصل**] أي أن تتواصل معهم . • ماذا يعني التواصل إذا ، تلقي استجابات المتدربين ، استخدام اسلوب العصف الذهني ليدركوا أن التواصل ليس فقط الحديث ، قد يكون عن طريق الصورة ، وعن طريق الكتابة . • عرض بطاقات عمل على المجموعات تحتوي صوراً لطرق تواصل مختلفة بين الأفراد والمجموعات ، مناقشة محتوى الصور والتوصل إلى طريقة التواصل التي توفرت في الصورة . • التواصل هو عبارة عن [**عملية**] .. إيضاً باستخدام العصف الذهني نقود الطلبة إلى تذكر وإدراك أن معنى عملية أنه يحتوي العديد من الخطوات. • جعل طالبين يلعبان دور شخص وصديقة يتحدثان حول موعد امتحان مادة الرياضيات ، طرح مجموعة اسئلة حول هذا التواصل - ما وسيلة التواصل بين الصديقان ؟ - ماذا يدور بين الإثنين ؟ - هل تظن أن هذه العملية سهلة ؟ تذكر لا شيء سهل في الحياة . • تلخيص الأفكار الواردة في المقطع التمثيلي والمناقشة	

– التواصل عملية مكونة من خطوات . – فيها أكثر من طرف . – يتم فيها نقل معلومات من شخص لأخر . – هي ليست عملية سهلة . • طرح السؤال التالي: هل تعتقدون أن وسائل التواصل هي فقط تلك التي مرت بنا الآن ، لنرى هذا العرض ثم نقرر. – عرض بوربوينت يمثل وجوه أشخاص [سعيد \ حزين \ يبكي \ غاضب] عرض صور لِأشخاص يؤشرون بأيديهم باشارات مختلفة ، عرض صور لأشخاص يجلسون بطريقة معينة ... – مناقشة الطلبة في الصور التي يتم عرضها .. الطلب من كل طالب أن يقول رأيه في الشيء الذي تقوله الصورة . – لأحظ أن حركة الجسد ، الإيماءات ، الصوت هي أيضاً وسائل تواصل بين البشر . – من يعطيني اسلوب يتواصل به مع صديقه دون أن يتحدث . – تسجيل هذه الإشارات والحراكات ورصدها في اللوحة الحائطية لدى كل مجموعة . • لكي تقوم بالتواصل مع الآخرين أن تحتاج للعديد من الطرق هذه الطرق هي ما نسميه [الحواس] ، من وجهة نظرك أيها الأكثر استخداماً أثناء عملية التواصل ، تعرض المدربة لوحة تمثل الحواس الخمسة ومناقشة عمل كل حاسة .	



الشكل رقم (12)

- يرسم كل طالب الحواس التي يعتقد أن لها اهمية أكبر في عملية تواصله مع الآخرين .
- من يرسل لنا رسالة من خلال استخدام لغة الجسد دون أن يتحدث ويجعلنا ندرك ماذا يريد .. يقوم أحد الطلبة بممارسة هذه المهارة ، ثم تكراره من آخر ، وهكذا مع جميع وسائل التواصل .
- **تذكر بإهتمام أن جسدك وحركاتك وصوتك يخبر الآخرين بما تريد دون حتى أن تتحدث .**
- توزيع بطاقات عمل على المجموعات ، ارسم وجه ضاحك ، وجه حزين ، وجه خائف . جمع البطاقات وعرضها على الجميع ، ثم تعليقها في اللوحة الحائطية لكل مجموعة .

عرض تقديمي يمثل صور اشخاص غاضبين يصرخون ,, كل يريد أن يفرض رأيه على الآخر ,, طرح الأسئلة التالية:

- حين ترى صديقك غاضب هل تستطيع أن تعرف ذلك دون أن يتحدث ؟
- إذا أراد أن يأخذ منك شيء وأنت لا تريد أن تعطيه له هل تغضب ؟
- ماذا تلاحظ أنه يحدث لملامح وجهك هل تتغير .
- هل تتغير نبرة صوتك ؟
- هل تؤشر بيديك بالرفض أو الموافقة ؟

– هل صديقك يفعل نفس الشيء ؟ – هل تتنازل بسهولة عن الأشياء التي تريدها للآخرين حين يغضبوا أم تدافع عن أشياءك ؟ – هل تكون حازماً في مواقفك ,, وترفض التنازل أو الإستسلام بسهولة ؟ • عرض مقطع فيديو يمثل حوار بين صديقين .. تتبع الحوار ومناقشة تفاصيله .. مناقشة أِشكال ووسائل التواصل المستخدمة ,, وكيفية الحزم والثقة بالنفس وعدم التنازل بمجرد أن الأخر يظهر غضبه .	

<u>الأنشطة و الوسائل التدريبية:</u>

الأساليب والأنشطة التدريبية	الوسائل التدريبية
الحوار والمناقشة العصف الذهني لعب الأدوار التطبيق العملي .	لوحات كرتونية ، ألوان ، أقلام مختلفة . الخطة التعليمية الفردية.
نشاط ، بطاقة عمل	أقلام ، ألوان ، حاسوب . بطاقة تقويمية.
نشاط ، عرض تقديمي عرض فيلم فيديو	حاسوب \ برنامج العروض التقديمية فلم فيديو

<u>التقويم</u>

لا	نعم	الجملة
		تهتم لطريقة تواصلك مع الآخرين
		تعتقد أن لغة الجسد هامة وأساسية في أن يعرف الآخرون من أنت
		ما يريده الآخرون هو المهم
		ما تريده أنت هو المهم
		حين تتحدث إلى شخص آخر تنظر له مباشرة

التعزيز

* الطالب الذي يلعب دور مساعد مدرب في الجلسة التدريبية يحصل على بطاقة [سيد ممتاز]



ليضعها في ملف حوافزه

* الطالب الذي يتقن إيصال رسالته من خلال ممارسة التواصل أمام الجميع يحصل على تعزيز مادي.

والواجب البيتي:

راقب أفراد أسرتك ،، وعدد أنماط التواصل التي تتم بينهم لمدة عشرة دقائق ،، سواء كانت حديث أو كتابة أو بلغة الجسد .

إضاءة توزع على الجميع:

تقرأ المدربة الإضاءة الاحقة وتطلب من المتدربين إعطاء تعليقاتهم وملاحظاتهم الخاصة حولها.

إن المكارم أخلاق مطهرة
فالعقل أولها والدين ثانيها

<u>نهاية اليوم التدريبي الخامس عشر</u>

<u>الجلسة السادسة عشر :</u>

- تخصص هذه الجلسة لتقييم البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه خلال الجلسات السابقة ،، ويتم فيها توزيع مقياس التقرير الذاتي على العينة للاجابة عن أسئلة المقياس .
- الجزء الثاني من الجلسة يخصص لوداع الطلبة ،، وتوزيع الجوائز على المتميزين خلال فترة التدريب .
- شكرا المتدربين خلال جلسة استراحة يقدم فيها غداء بسيط ،، وشكر الإدارة والمعلمين الذين ساهموا بتحقيق هذا التدريب ويسروه .

<u>ختام الأيام التدريبية الستة عشر</u>

ملحق رقم (2)

مقياس التقرير الذاتي، النسخة العربية ويتضمن أربعة أبعاد هي:

1. **الاستقلالية .**
2. **التنظيم الذاتي وتشمل:**
   أ. حل المشكلات.
   ب. تحديد وتحقيق الأهداف.
3. **التمكين النفسي.**
4. **تحقيق الذات.**

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس التقرير الذاتي

<u>بيانات الطالب</u>

اسم الطالب: **الجنس:**

المدرسة: **الصف الدراسي:**

تاريخ الميلاد: **تاريخ اليوم:**

تعليمات:

عزيزي الطالب \ عزيزتي الطالبة

فيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن رأيك في بعض السلوكيات التي تمارسها سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها. عليك قراءة كل عبارة من العبارات في كل بعد من أبعاد المقياس واتباع التعليمات الخاصة بالإجابة عليها.

لا تترك عبارة دون توضيح استجابتك عنها – اعلم أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن نتائج هذا المقياس تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

أشكر لكم حسن تعاونكم

عواطف الشديفات

القسم الأول (الاستقلالية)

تعليمات " إقرأ العبارات التالية قراءة جيدة ثم اختر الإجابة التي تناسبك .

الرجاء الإجابة عن جميع عبارات هذا البعد وعدم ترك أي عبارة دون الإجابة عنها .

1- أقوم بعمل سندويشاتي الخاصة أو الوجبات الخفيفة

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

2- أعتني بملابسي الخاصة

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

3- أؤدي أعمالي بنظام في المنزل

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

4- أحافظ على ممتلكاتي الخاصة

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

5- أعتني بحالتي الصحية

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

6- أحافظ على العناية بشخصيتي وتهيئتها وصقلها

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

7- أكون صداقات مع الآخرين من نفس عمري

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

8- أقوم بإجراء مكالمات هاتفية للأقارب والأصدقاء

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

9- أهتم بمواعيدي ومقابلاتي

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )

- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

10- أتعامل مع البائعين في المحلات والمطاعم بطريقة حسنة

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

11- أقوم بممارسة الأنشطة التي أحبها في وقت فراغي

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

12- أخطط لأنشطة نهاية الأسبوع التي أود فعلها

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

13- أشارك في الأنشطة المدرسية

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

14- **أنا وأصدقائي نختار الأنشطة التي نود فعلها**

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

15- **أكتب رسائل أو مذكرات أو أتحدث في الهاتف للأصدقاء والأسرة**

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

16- **أستمع للموسيقى التي أحبها**

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

17- **أشارك بإرادتي في الأشياء التي أكون مهتماً بها**

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

18- **أذهب إلى المطاعم التي أحبها**

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )

- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

19- أذهب للأماكن الترفيهية المفضلة بالنسبة لي

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

20- أذهب للتسوق في المجمعات التجارية سواء للتسوق أو التنزه

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

21- أشارك في الأنشطة الشبابية مثل (الجماعات الدينية-مراكز الشباب- .. الخ)

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

22- أفضل الأنشطة المدرسية وأنشطة وقت الفراغ التي أحبها

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

23- أؤدي الأعمال المدرسية التي تحسن من فرص تقدمي المهني

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

24- أخطط على المدى البعيد

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

25- أعمل أو لدي عمل لكسب المال

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

26- أقوم بتحديث مجال العمل الذي أعمل فيه

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

27- أداوم على ملاحظة العمل الذي أهتم به بزيارة موقع العمل أو التحدث للناس في العمل

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )

- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

28- أختار بنفسي ملابسي وأشيائي الخاصة التي أستعملها يومياً

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

29- أختار بنفسي تصفيفة شعري

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

30- أختار بنفسي الهدايا التي أهديها لأصدقائي وعائلتي

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

31- أقوم بتجميل وتزيين غرفتي

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

32- أقرر كيف أقوم بصرف مصروفي المالي اليومي

- لا أفعل ذلك حتى لو كان لدي فرصة ( )
- أفعل ذلك أحياناً ( )
- أفعل ذلك معظم الوقت ( )
- أفعل ذلك في كل وقت ( )

مجموع الدرجات ....

....

القسم الثاني: الضبط الذاتي (حل المشكلات في العلاقات الشخصية)

تعليمات:

- كل من العبارات التالية تخبر عن بداية مشكلة أو موقف معين وكيف انتهت تلك المشكلة.
- مهتمتك هي أن تحل هذه المشكلة عن طريق الإجابة في منتصفها وذلك لكي تربط ما بين البداية والنهاية.
- أقرأ بداية ونهاية كل مشكلة ثم إملأ أفضل إجابة من وجهة نظرك لكل مشكلة.
- الرجاء الإجابة عن كل عبارة وعدم ترك إجابات فارغة.

33- البداية

أنت تجلس في جلسة نقاشية مع والديك ومعلميك، أنت تريد أن تلتحق في المدرسة الثانوية (النظام العام) ووالديك يرغبون أن تدخل المدرسية الثانوية الصناعية.

المنتصف

....

....

....

....

النهاية: اقنعت والديك ووافقا على دخولك المدرسة الثانوية " النظام العام "

34- البداية

تسمع أن صديق لك يتحدث عن فتح باب التقدم لوظيفة جديدة في معرض للكتاب، وأنت تحب الكتب، وتود الالتحاق بهذه الوظيفة وتقرر أنك تريد العمل بها.

المنتصف

....

....

....

....

النهاية: أنك التحقت بهذا العمل في المعرض .

35- البداية

أنت ترى أصدقائك يتصرفون معك بطريقة يبدو منها أنهم غاضبون عليك، أنت منزعج جداً من هذا الشيء

المنتصف

....

....

....

....

النهاية: أصبحت العلاقة بينك وبين أصدقائك كما كانت عليه في السابق.

36- البداية

أنت ذاهب إلى المدرسة، اكتشفت بأن كتاب اللغة الانجليزية غير موجود في حقيبتك، أنت منزعج جداً لأنك كنت تريد أن يكون معك الكتاب لحل التمارين.

المنتصف

....

....

....

....

النهاية: استعملت كتاب اللغة الأنجليزية لحل التمارين.

37- البداية

أنت جالس في فناء المدرسة مع معلميك وبعض أصدقائك وفجأة أعلن أحد المعلمين عن رغبته في ترشيح أحد الطلبة في الأشتراك معه للإشراف على رحلة مدرسية

المنتصف

....

....

....

....

النهاية : تم اختيارك مشرفاً مساعداً للمعلم في الرحلة.

38- البداية

أنت في مدرسة جديدة، ولا تعرف أحداً في هذه المدرسة، وتريد أن يكون لديك أصدقاء

المنتصف

....

....

....

....

النهاية: كونت أصدقاء كثيرين في تلك المدرسة .

مجموع الدرجات ....

....

القسم الثاني: الضبط الذاتي (وضع الأهداف وتحقيقها)

تعليمات :

- الأسئلة الثلاثة التالية تسألك عن خططك للمستقبل.
- أجب عن كل سؤال عما إذا كنت تعمل خطط لهذا الشيء.
- إذا كنت تعمل خطط فما هي هذه الخطط وكيف تحققها ؟

39- أين تريد أن تعيش بعد التخرج

(   ) لم أخطط لهذا الشيء الآن.

(   ) أنا أخطط أن أدرس في ....

قائمة بالأشياء التي يجب أن تفعلها لتحقيق هذا الهدف

1- ....

2- ....

40- أين تريد أن تعمل بعد أن تنتهي دراستك؟

(   ) لم أخطط لهذا الشيء الآن.

(   ) أنا أخطط أن أعمل في ....

قائمة بالأشياء التي يجب أن تفعلها لتحقيق هذا الهدف

3- ....

4- ....

41- ما نوع وسيلة التنقل التي تخطط لاستخدامها بعد التخرج

(   ) لم أخطط لهذا الشيء الآن.

(   ) أنا أخطط أن أشتري ....

قائمة بالأشياء التي يجب أن تفعلها لتحقيق هذا الهدف

5- ....

6- ....

مجموع الدرجات ....

القسم الثالث (التمكين النفسي)

تعليمات:

تحقق من كل إجابة بحيث تكون أفضل وصف لك، واختر فقط إجابة واحدة لكل عبارة

42- دائماً أفعل ما يريده أصدقائي (   )

أخبر أصدقائي إذا طلبوا مني فعل شيء لا أحب أن أفعله (   )

43- أخبر الآخرين عندما تكون لدي أفكار جديدة أو آراء مختلفة عنهم (   )
دائماً أوافق الآخرين في آرائهم وأفكارهم (   )

44 - دائماً لا أعترض على الآخرين عندما يخبرونني بأنني لا أستطيع أداء بعض الأعمال (   )
أخبر الآخرين عندما أعتقد بأنني أستطيع أداء بعض الأعمال التي أخبروني بأنني لا أستطيع القيام بها. (   )

45- أخبر الآخرين عندما يؤذون مشاعري (   )
أخشى أن أخبر الآخرين عندما يؤذون مشاعري (   )

46- أستطيع أن أتخذ قراراتي بنفسي (   )
الأشخاص الآخرين يتخذون القرارات لي (   )

47- بذل الجهد في الدراسة لا يفعل لي الشيء الكثير (   )
بذل الجهد في الدراسة سوف يساعدني في الحصول على وظيفة جيدة (   )

48- أستطيع أن أحصل على ما أريد بواسطة العمل الجاد (   )
أحتاج للحظ الجيد للحصول على ما أريد (   )

49- لا فائدة من الأستمرار في إعادة المحاولة في أي شيء لأن ذلك لا يغير من شيء (   )
استمر في المحاولة حتى لو عملت بعض الأخطاء (   )

50- عندي القدرة على أداء أي عمل أريده (   )

لا أستطيع أن أفعل ما يتطلبه تنفيذ العمل الذي أريده (   )

51- لا أعرف كيف أكون أصدقاء (   )
أعرف كيف أكون أصدقاء (   )

52- أستطيع العمل مع الآخرين (   )
لا أستطيع العمل مع الآخرين (   )

53- لا أستطيع أن أقدم خيارات جيدة في أي موضوع يتم طرحه (   )
أستطيع أن أقدم خيارات جيدة في أي موضوع يتم طرحه (   )

54- لو سنحت لي الفرصة الكافية فإنني سوف أكون قادراً على ممارسة بعض الهوايات التي أحبها والأبداع فيها (   )
ربما لا أمارس بعض الهوايات التي أحبها حتى لو سنحت لي الفرصة ذلك (   )

55- أستغرق وقتاً طويلاً لتكوين صداقات جديدة (   )
أستطيع تكوين صداقات جديدة في المواقف الجديدة (   )

56- أنا قادر على العمل مع الآخرين لو أنني احتجت لذلك (   )
لا أستطيع العمل مع الآخرين لو أنني احتجت لذلك (   )

57- الأفكار التي أطرحها ليست موضع احترام وتقدير (   )
الأفكار التي أطرحها موضع احترام وتقدير (   )

مجموع الدرجات ....

القسم الرابع (تحقيق الذات)

تعليمات

اختر إجابة واحدة فقط لكل عبارة من العبارات التالية:-

58- لا أشعر بالخجل من انفعالاتي ومشاعري (الحب-الكره-الغضب-الخوف ... الخ)

أوافق ( ) **لا أوافق** ( )

59- أستطيع أن أغضب على الأشخاص الآخرين الذين أحبهم، وذلك عندما يتصرفون معي بطريقة خاطئة

أوافق ( ) **لا أوافق** ( )

60- أستطيع أن أعبر عن آرائي حتى عندما يكون الناس ناظرين إليّ

أوافق ( ) **لا أوافق** ( )

61- أستطيع أن أحب الآخرين حتى لو أنني لا أوافقهم في الرأي

أوافق ( ) **لا أوافق** ( )

62- أخشى أن أعمل أشياء يمكن أن تكون خاطئة

أوافق ( ) **لا أوافق** ( )

63- من الأفضل أن أكون كما أنا، على أن أكون شخصاً معروفاً

أوافق ( ) **لا أوافق** ( )

64- أنا محبوب لأنني أحب الآخرين

أوافق ( ) **لا أوافق** ( )

65- أعرف أن أفعل ما هو الأفضل

أوافق (   )   **لا أوافق** (   )

66- لا أعترف بحدود قدراتي

أوافق (   )   **لا أوافق** (   )

67- أشعر بأنني لا أستطيع أن أفعل أشياء كثيرة

أوافق (   )   **لا أوافق** (   )

68- أحب نفسي

أوافق (   )   **لا أوافق** (   )

69- أنا لست شخصاً مهماً

أوافق (   )   **لا أوافق** (   )

70- أعرف كيف أحسن من قدراتي

أوافق (   )   **لا أوافق** (   )

71- الأشخاص الآخرين يحبونني

أوافق (   )   **لا أوافق** (   )

72- أنا واثق من قدراتي

أوافق (   )   **لا أوافق** (   )

مجموع الدرجات ....

ملحق رقم (3)

الملحق رقم (   )

الدرجات الكلية لمجال الإستقلالية

Raw Score	Percentile Scores		Raw Score	Percentile Scores		Raw Score	Percentile Scores	
	Norm Sample	Positive Scores		Norm Sample	Positive Scores		Norm Sample	Positive Scores
1	1	1	33	3	34	65	55	68
2	1	2	34	4	35	66	57	69
3	1	3	35	4	36	67	60	70
4	1	4	36	5	38	68	63	71
5	1	5	37	5	39	69	65	72
6	1	6	38	5	40	70	68	73
7	1	7	39	6	41	71	71	74
8	1	8	40	7	42	72	72	75
9	1	9	41	7	43	73	75	76
10	1	10	42	8	44	74	76	77
11	1	11	43	9	45	75	79	78
12	2	12	44	11	46	76	80	79
13	2	14	45	13	47	77	82	80
14	2	15	46	14	48	78	85	81
15	2	16	47	16	49	79	87	82
16	2	17	48	18	50	80	89	83
17	2	18	49	19	51	81	90	84
18	2	19	50	21	52	82	91	85
19	2	20	51	22	53	83	92	86
20	2	21	52	24	54	84	93	87
21	2	22	53	26	55	85	94	88
22	2	23	54	28	56	86	95	90
23	3	24	55	30	57	87	95	91
24	3	25	56	32	58	88	96	92
25	3	26	57	34	59	89	96	93
26	3	27	58	36	60	90	97	94
27	3	28	59	39	61	91	97	95
28	3	29	60	40	62	92	98	96
29	3	30	61	43	63	93	98	97
30	3	31	62	46	64	94	99	98
31	3	32	63	50	66	95	99	99
32	3	33	64	53	67	96	100	100

درجات مجال التنظيم الذاتى \ قسم حل المشكلات (أ)

Raw Score	Percentile Scores Norm Sample	Percentile Scores Positive Scores	Raw Score	Percentile Scores Norm Sample	Percentile Scores Positive Scores	Raw Score	Percentile Scores Norm Sample	Percentile Scores Positive Scores
1	18	8	5	49	42	9	92	75
2	22	17	6	68	50	10	95	83
3	29	25	7	79	58	11	98	91
4	36	33	8	87	66	12	100	100

درجات مجال التنظيم الذاتي \ قسم تحديد وتحقيق الأهداف (ب)

Raw Score	Percentile Scores Norm Sample	Percentile Scores Positive Scores	Raw Score	Percentile Scores Norm Sample	Percentile Scores Positive Scores	Raw Score	Percentile Scores Norm Sample	Percentile Scores Positive Scores
1	24	11	4	58	44	7	86	78
2	34	22	5	68	56	8	92	89
3	45	33	6	79	67	9	100	100

الدرجات الكليه لمجال التنظيم الذاتي

Raw Score	Percentile Scores Norm Sample	Percentile Scores Positive Scores	Raw Score	Percentile Scores Norm Sample	Percentile Scores Positive Scores	Raw Score	Percentile Scores Norm Sample	Percentile Scores Positive Scores
1	10	5	8	45	38	15	90	71
2	13	10	9	54	43	16	92	76
3	16	14	10	60	48	17	95	81
4	19	19	11	67	52	18	96	86
5	23	24	12	74	57	19	98	90
6	31	29	13	80	62	20	99	95
7	37	33	14	85	67	21	100	100

الدرجات الكلية لمجال التمكين النفسي

Raw Score	Percentile Scores		Raw Score	Percentile Scores		Raw Score	Percentile Scores	
	Norm Sample	Positive Scores		Norm Sample	Positive Scores		Norm Sample	Positive Scores
1	0	6	7	4	44	12	30	75
2	0	12	8	8	50	13	44	81
3	0	19	9	11	56	14	59	88
4	0	25	10	17	62	15	79	94
5	1	31	11	23	69	16	100	100
6	2	38						

الدرجات الكلية لمجال تحقيق الذات

Raw Score	Percentile Scores		Raw Score	Percentile Scores		Raw Score	Percentile Scores	
	Norm Sample	Positive Scores		Norm Sample	Positive Scores		Norm Sample	Positive Scores
1	0	7	6	5	40	11	55	73
2	0	13	7	8	47	12	73	80
3	0	20	8	14	53	13	88	87
4	1	27	9	24	60	14	96	93
5	3	33	10	37	67	15	100	100

ملحق رقم (4)

قائمة باسماء محكمي البرنامج التدريبي

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
.1	أ.د جميل الصمادي	التربية الخاصة	الجامعة الأردنية
.2	أ.د أحمد عواد	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
.3	د سليم الزبون	إرشاد نفسي	جامعة عمان العربية
.4	د. سهيلة بنات	إرشاد نفسي	جامعة عمان العربية
.5	د. لبنى انشاصي	التربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
.6	د. عرين المجالي	التربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
.7	موفق الخطيب	طالب دكتوراة \ تربية خاصة	جامعة عمان العربية
.8	د. كوثر القواسمة	التربية الخاصة	-
.9	الاستاذ أرشيد حسن أرشيد	معلم صعوبات تعلم	مدرسة المفرق الإساسية \ ذ
.10	المعلمة إخلاص العيطان	معلمة صعوبات تعلم	مدرسة الفدين الأساسية \ م

الملحق رقم (5)

المدارس التي تتوفر فيها غرفة مصادر تعلم في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق

الرقم	اسم المدرسة	موقع المدرسة
1.	حي العليمات	المفرق
2.	المفرق الأساسية ذكور	المفرق
3.	الإبرار الأساسية	المفرق
4.	الربيع بنت معوذ	المفرق
5.	ايدون بني حسن \ بنات	المفرق
6.	ايدون بني حسن \ ذكور	المفرق
7.	حي الضباط \ بنات	المفرق
8.	حمامة العموش	حمامة العموش
9.	المزة الأساسية \بنات	المزة
10.	أبو بكر الصديق \ ذكور	المفرق
11.	عبدالله بن الزبير \ ذكور	المفرق
12.	القادسية	المفرق
13.	المنشية الأساسية \ ذكور	المنشية
14.	النزهة	النزهة
15.	الفدين الأساسية المختلطة	المفرق
16.	حيان الرويبض	حيان
17.	الجبل الأخضر	بلعما
18.	الدجنية الأساسية	الدجنية
19.	طيب اسم	طيب اسم
20.	جعفر بن أبي طالب	المفرق

الملحق رقم (6)

مفتاح تصحيح اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة

"نموذج الإجابة والنتائج"

على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المستوى العادي

الاسم:........................ المدرسة:..................

الصف:..................... الجنس:....................

	اليوم	الشهر	السنة
تاريخ اليوم			
تاريخ الولادة			
العمر			

المجموعة أ	المجموعة ب	المجموعة ج	المجموعة د	المجموعة هـ
أ1	ب1	ج1	د1	هـ1
أ2	ب2	ج2	د2	هـ2
أ3	ب3	ج3	د3	هـ3
أ4	ب4	ج4	د4	هـ4
أ5	ب5	ج5	د5	هـ5
أ6	ب6	ج6	د6	هـ6
أ7	ب7	ج7	د7	هـ7
أ8	ب8	ج8	د8	هـ8
أ9	ب9	ج9	د9	هـ9
أ10	ب10	ج10	د10	هـ10
أ11	ب11	ج11	د11	هـ11
أ12	ب12	ج12	د12	هـ12

هذا الجزء مخصص لاستعمالات الباحث

المجموعة	أ	ب	ج	د	هـ
العلامة					
العلامةالكلية					

الملحق رقم (7)

المخاطبات الرسمية

جامعة عمان العربية
Amman Arab University

السيد مدير التربية و التعليم لمديرية قصبة المفرق المحترم
المفرق – المملكة الاردنية الهاشمية

الرقم: ١٠/ ٧/ ٩٩٣
التاريخ:2011/3/15

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة عواطف محمود الشديفات ، المسجلة في برنامج الدكتوراه تخصص (التربية الخاصة) بدراسة حول "تطوير برنامج تدريبي مستند الى النظرية المعرفية السلوكية و استقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم " و تقوم الطالبة بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلبة المرحلة الاساسية العليا في المدارس التابعة لمديريتكم الموقرة ، يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة اسمها أعلاه .

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام

العميد

أ.د. عدنان الجادري

عمان – المملكة الاردنية الهاشمية – هاتف : ٥٥٤٠٠٤٠ (٦ ٩٦٢) – فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٦ ٩٦٢) – ص ب:(٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN -TEL: (962 6) 5540040 - FAX: (962 6) 5510819 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

وزارة التربية والتعليم

الرقم م ٤/ ٢٣٠٠
التاريخ ١٧ ربيع ثاني ١٤٣٢
الموافق ٢٢/ ٣/ ٢٠١١

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق

مدير مدرسة الاساسية الثانية ذكور
مديرة مدرسة الفدين الاساسية بنات

الموضوع: التطبيق الميداني

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

اشارة لكتاب جامعة عمان العربية رقم ٤٤٣/٧/١ تاريخ ٢٠١١/٣/١٥ تقوم الطالبة عواطف محمود الشديفات المسجلة في برنامج الدكتوراه تخصص (التربية الخاصة) بدراسة حول " تطوير برنامج تدريبي مستند الى النظرية المعرفية السلوكية واستقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم " وتقوم الطالبة بتطبيق ادوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلبة المرحلة الاساسية العليا يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

شحادة عبدالله الحوامده

نسخة إلى:
مدير الشؤون التعليمية والفنية
ر.ق التعليم العام
مسؤول صعوبات التعلم
الملف